



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**COMUNICAÇÃO, SABERES E SABORES:
ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA E PRÁTICAS DE BEM VIVER NA
ALDEIA CINTA VERMELHA-JUNDIBA**

RITA SIMONE BARBOSA LIBERATO

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**COMUNICAÇÃO, SABERES E SABORES:
ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA E PRÁTICAS DE BEM VIVER NA
ALDEIA CINTA VERMELHA-JUNDIBA**

RITA SIMONE BARBOSA LIBERATO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves.

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Cecília Rocha.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L695c Liberato, Rita Simone Barbosa
Comunicação, saberes e sabores : estratégias de sobrevivência
e práticas de bem viver na Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba / Rita
Simone Barbosa Liberato ; orientador Paulo Sérgio da Costa
Neves. – São Cristóvão, 2018.
333 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2018.

1. Educação. 2. Índios – Educação – Minas Gerais. 3.
Comunicação – Educação. 4. Aldeias indígenas. 5. Aldeia Cinta
Vermelha Jundiba (Araçuaí, MG). I. Neves, Paulo Sérgio da
Costa, orient. II. Título.

CDU 37.043-054.4(815.1)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

RITA SIMONE BARBOSA LIBERATO

**COMUNICAÇÃO, SABERES E SABORES:
ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA E PRÁTICAS DE BEM VIVER NA
ALDEIA CINTA VERMELHA-JUNDIBA**

APROVADA EM: __/__/__.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Prof. Dr. PAULO SÉRGIO DA COSTA NEVES (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Profª. Dra. CECÍLIA ROCHA (Coorientadora)
Graduate Program in Communication and Culture /Ryerson University

Profª. Dra. LAURA MOUTINHO
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/USP

Profª. Dra. DANIELA FROZI
Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas de Saúde /FIOCRUZ/Brasília/DF

Prof. Dr. PABLO BOAVENTURA
Instituto Federal de Sergipe/IFS

Profª. Dra. MARIZETE LUCINI
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. BERNARD JEAN JACQUES CHARLOT
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

São Cristóvão/SE
2018

Para Ravi.

AGRADECIMENTOS

Esta tese não existiria sem a casa de meus pais. Seu Raimundo, topógrafo, poeta e grande cozinheiro. Dona Socorro, moça de comunidade extrativista, sempre dedicada a nós. Juntos, levaram a mim, Joaquim e Tânia, pelos caminhos do Brasil, em nossas nove mudanças de estados, sabores e saberes. Eles nos ensinaram a imaginar um outro mundo e apreciar o gosto do peixe com maxixe mato-grossense, da bergamota gaúcha, do tacacá paraense e do caranguejo sergipano, lugares onde fizemos morada. Obrigada aos meus pais e irmãos, tão amados.

Esta pesquisa somente se concretizou porque a confiança e os portões de uma aldeia singular abriram-se para mim. Agradeço a partilha de saberes da Cinta Vermelha-Jundiba, o acolhimento mediado pelos sabores do capim santo, beiju e os suores de tantos desafios expressos diante da minha câmera. Estendo esse sentimento às gentes de Araçuaí, especialmente Geralda Soares, Maria Helena Cardoso, Márcia Mello e Josino Medina.

O percurso deste trabalho é recheado de muitos sabores e trocas. A pamonha do Mosteiro da Anunciação, na Cidade de Goiás, alegrou as vozes de Carlos Rodrigues Brandão, Marcos Arruda e Malvina Dornelles, que generosamente compartilharam seus saberes conosco. O aroma do bacuri e pequi, abraçou o texto de qualificação, escrito em Nova Iorque do Maranhão, casa afetuosa de minha mãe. Em Moçambique, através do convite da antropóloga Dra. Laura Moutinho, degustei as delícias do Índico, sob o manto das capulanas, e participei de importante pesquisa e rede de diálogos. A vocês, mestres, pelo incentivo e afeto, minha gratidão.

Em Toronto, a hospitalidade de Gabi Veras e Mike Smele, a mesa sempre farta e animada, a alegria de Julia e Sofia, o afeto dos cup cakes amorosamente preparados para o aniversário do meu filho, tudo isso ressignificou a solidão da minha escrita. Na RU, a bela horta (roof top) animou encontros e vídeos com Kate Lasiuk e Eillen Quigg, as professoras Dras. Fiona Yedall e Andrea Moraes.

Os frutos colhidos nesse percurso sustentaram uma generosa rede de apoio cerzida pela professora Dra. Cecília Rocha, minha coorientadora desde o mestrado, que sempre me encorajou e esteve disposta a contribuir com suas reflexões e apontamentos para esta pesquisa. Na U of T, as mãos de Fabiano Takashi abriram as portas do acervo da Robarts Library, que nutriu muito das referências desta Tese. Os diálogos com as professoras Dras. Deborah Barndt, Victoria Freeman, Jules Koostachin e a ativista Debbie Field deram-me importantes perspectivas de análise. A vocês, canadenses, sempre serei grata.

Da mesma forma, os professores, funcionários e colegas do PPGED/UFS também foram vitais para o caminho que decidi trilhar. Agradeço às bancas de qualificação e de defesa, que me deram pistas sobre a melhor forma de estruturar este estudo. Sobretudo, sou grata ao meu orientador, professor Dr. Paulo Neves, sempre cuidadoso, arguto e reflexivo.

No meu jardim de luxemburgo, em Aracaju, tive diálogos importantes com Carlos Liberato que, com seu talento e olhar crítico, encorajou-me a ver possibilidades para o desenho deste trabalho e sua análise, e “segurou a casa” até que voltássemos do período sanduíche. Agradeço a você, parceiro, e principalmente ao Ravi, que foi comigo para a aldeia e para Toronto. Meu filho abriu sua adolescência para realizar capturas de áudio enquanto eu filmava. Enfrentou o desafio de dividir o mesmo espaço com uma mãe-estudante, que, em meio a seus suores, encontrava o afeto e silêncio necessários para ler, refletir e escrever. A vocês, rapazes, muito obrigada!

Agradeço as generosas e amorosas leituras do texto feitas por minha irmã, Tânia Regina e Cleonice Pankararu. A primeira revisou os capítulos pacientemente. A segunda, trouxe-me informações relevantes para o fechamento do trabalho. Os livros que Carlos Liberato, Cecília Rocha, Elaine Pasquim, Fernando Curado, Geralda Soares, Laura Moutinho, Paulo Neves e Sônia Aguiar me emprestaram foram fulcrais para este trabalho. As companhias de Fernanda Louisy, Patrícia e Isabel Santos nas viagens a Araçuaí foram um grande apoio. As amigas da Família Sommerdyk, Jasmine Kwong, Jo Ann Mackie, Luciana Andrade, Marcelo Paolinelli, Maria Glória, Momoye Sugiman, Pablo Boaventura e Sandro Ribeiro deram-me grande energia e afeto.

Por último, mas não menos importante, agradeço as bolsas: CAPES - Doutorado Sanduíche. FAPITEC - bolsa de cinco meses, negociada pelo professor Dr. Alfrâncio Dias, para a finalização desta Tese. WIPCE – bolsa para participar do *World Indigenous Peoples Conference in Education*. Agradeço ao SESC e FANESE pelo apoio nesta jornada, especialmente pela concessão da licença sem vencimentos no último ano deste trabalho

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.

Davi Kopenawa Yanomami (2015, p. 6).

RESUMO

Esta tese tem como foco o projeto educacional desenvolvido pelos Pankararu e Pataxó da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, localizada no Vale do Jequitinhonha, Araçuaí, Minas Gerais. Em 2005, cinco famílias indígenas, que antes residiam nas aldeias Apukaré e Fazenda Guarani, decidiram comprar 68 hectares de terra, para dar início a uma nova comunidade e um novo projeto de vida. A ideia inicial foi criar um território baseado na permacultura e agroecologia. Atualmente, o conceito do bem viver, como elemento unificador das práticas comunitárias, foi incorporado às suas táticas de sobrevivência. Esta pesquisa objetivou compreender o processo da comunidade de (re)construir saberes ancestrais e articular estratégias de sobrevivência e diálogo com a sociedade nacional, a partir dos domínios educacionais, comunicacionais e do bem viver. Metodologicamente, este estudo de caso foi conduzido pelo vídeo participativo, que prioriza dados qualitativos e procura dar voz aos membros da comunidade estudada, respeitando seu ponto de vista. A construção e análise dos dados deu-se através da observação participante, entrevistas abertas, consulta ao arquivo de documentos e imagens da aldeia, assim como publicações oficiais e acadêmicas referentes à educação indígena, comunicação, epistemologias ambientais do Sul, bem viver, cultura, fronteiras étnicas e relações de gênero. No decorrer dos encontros na aldeia e em outros espaços, foram produzidas 600 fotografias e 120 horas de entrevistas filmadas, material primário de ilustração da Tese, e dois documentários. Entre os protagonistas desta história, encontram-se o cacique, o pajé, pelo menos um membro de cada uma das cinco famílias, dois professores da escola, duas estudantes que receberam educação em agroecologia e permacultura, a coordenadora do projeto Casa da Cura, Saúde e Harmonia e a cacica da Apukaré, matriarca dos Pankararu da aldeia. Os resultados informam que, no contexto atual, marcado por pressões políticas, sociais e ambientais, violações aos direitos humanos e, via de regra, pela depreciação dos saberes das populações indígenas, a comunidade está construindo, no novo território, um processo educacional singular baseado no seu calendário agrário, nos saberes e sabores dos mais velhos e nos conhecimentos do mundo moderno. Constatei que, entre as etapas de plantio das sementes, manejo, colheita, preparo dos alimentos e realização de projetos sociais com o apoio de uma ampla rede de sociabilidades, seus indivíduos ensinam e aprendem via: narrativas orais, demonstração, observação, imitação, alianças e sonhos. A partir do território e de todas as tensões e dissensões que enfrenta para manter seu mínimo vital e social, a comunidade elabora um dizer de si, visando quebrar os discursos hegemônicos. Através de processos educacionais, postula reivindicações, tais como: demarcação das terras, mitigação dos impactos ambientais, segurança alimentar e nutricional, soberania, educação e saúde. Assim, a formulação das políticas públicas nesses campos deve partir da escuta sistemática e dialógica com os povos indígenas, para buscar responder a aspectos relativos à sobrevivência física e simbólica dos 305 grupos étnicos do Brasil.

Palavras-chave: Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba. Educação Indígena. Bem Viver. Comunicação Comunitária. Educomunicação.

ABSTRACT

This doctoral dissertation focuses on an educational project developed by the Pankararu and Pataxó indigenous peoples of Cinta Vermelha-Jundiba: a village in the Jequitinhonha Valley, Araçuaí, Minas Gerais, Brazil. In 2005, five indigenous families, who had previously resided in the villages of Apukaré and Guarani Farm, decided to purchase 68 hectares of land and start a new village and a new life project. The initial idea was to create a community space based on permaculture and agroecology. Currently, this strategy has incorporated the concept of living well as an integral element of community practices. My qualitative research seeks to gain insights into the efforts of the Cinta Vermelha-Jundiba villagers to reconstruct ancestral knowledge and articulate strategies of dialogue with the national society. Through the methodology of participatory video, I explore the interwoven domains of education, communication and living well. Overall, I seek to give voice to the members of the community, respecting their individual points of view. The data were collected through participant observation, open interviews, consultation of archival documents and images of the village, as well as official and academic publications concerning the environmental epistemologies of the South, culture, communication, education, ethnic boundaries, gender and traditional knowledge. I captured 600 photographs and conducted 120 hours of interviews with key actors of the village, including the village chief, the shaman, the chief of Apukaré, matriarch of the Pankararu people, members of the five families that comprise the central nucleus of the village, two indigenous school teachers, two young women from the village who work in the field of agroecology and permaculture, and the coordinator of the House of Healing and Harmony. In the current context—which is marked by political, social and environmental pressures, human rights violations and a general depreciation of indigenous peoples' knowledge—the analyses reveal that the community is determined to build a unique educational process based on their agrarian calendar, the knowledge of their elders, and influences from the modern world. I have found that among the stages of planting seeds, pest and weather management, food harvesting and preparation, the villagers of the new territory teach and learn from oral narratives, demonstration, observation, imitation, alliances and dreams. From the territory, and all the tensions and dissensions faced, the community elaborated a way of talking about itself, breaking the hegemonic media systems. The community also produces videos in which the leaders claim the land and share their views on environmental impacts, food and nutritional security, sovereignty, education and health. It is crucial that public policies reflect aspects related to the physical and symbolic survival of ethnic groups and their living well. Thus, it is imperative that the formulation of public policies in these fields begin from the systematic and dialogical listening of indigenous peoples and respond directly to issues relevant to the physical and symbolic survival of the 305 ethnic groups scattered throughout Brazil.

Keywords: Cinta Vermelha-Jundiba Village. Indigenous Education. Living Well. Community Communication. Educommunication.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como foco central el proyecto educativo desarrollado por los Pankararu y Pataxó de la aldea Cinta Vermelha-Jundiba, Araçuaí, Minas Gerais. En 2005, cinco familias indígenas, que residían en las aldeas Apukaré y Fazenda Guarani, decidieron comprar 68 hectáreas de tierra para iniciar una nueva comunidad y un nuevo proyecto de vida. La idea inicial era crear un territorio basado en la permacultura y en la agroecología. Actualmente, el concepto del buen vivir se ha incorporado a sus tácticas de supervivencia como un elemento unificador de las prácticas comunitarias. Esta investigación tuvo como objetivo principal entender el proceso de la aldea para (re)construir conocimientos ancestrales y articular estrategias de supervivencia y diálogo con la sociedad nacional, desde los dominios de la educación, la comunicación y el buen vivir. Metodológicamente, este estudio de caso fue realizado con el video participativo, que prioriza los datos cualitativos y busca dar voz a los miembros de la comunidad. La construcción y análisis de los datos se dio a través de la observación participante, las entrevistas abiertas, la consulta en los archivos de documentos e imágenes de la aldea, así como en las publicaciones oficiales y académicas relativas a la educación indígena, comunicación, epistemologías ambientales del Sur, buen vivir, cultura, fronteras étnicas y relaciones de género. En el curso se produjeron 600 fotografías y 120 horas de entrevistas, material primario para la ilustración de la tesis y de dos documentarios. Entre los protagonistas están el cacique, el chamán, a lo menos un miembro de cada una de las cinco familias, dos profesores de la escuela, dos estudiantes que recibieron educación en agroecología y permacultura, la coordinadora del proyecto [Casa de Curación, Salud y Armonía] y la cacica de la Apukaré (matriarca de los Pankararu de la aldea). Los resultados muestran que, en el contexto actual, marcado por la depreciación de los conocimientos de las poblaciones indígenas, la comunidad está construyendo en el nuevo territorio un proceso educativo singular basado en su calendario agrario, en los saberes y los sabores de los ancianos, bien como en los conocimientos del mundo moderno. Entre las etapas de siembra de semillas, manejo, la cosecha y preparación de alimentos, así como la realización de proyectos sociales, sus individuos enseñan y aprenden a través de: narrativas orales, demostración, observación, imitación, alianzas y sueños. Desde el territorio, y de todas las tensiones y desacuerdos que la comunidad enfrenta para mantener su mínimo vital y social, elabora una opinión de sí misma, transmitida estratégicamente a través de internet, con el objetivo de romper los discursos hegemónicos. A través de procesos de educomunicación, produce vídeos que postula reivindicaciones como: demarcación de tierras, mitigación de impactos ambientales, seguridad alimentaria y nutricional, soberanía, educación y salud. Así pues, la formulación de políticas públicas en estos ámbitos debe partir de la escucha sistemática y dialogante de los pueblos indígenas y sus formas de vida, para tratar de responder a aspectos relacionados con la supervivencia física y simbólica de los 305 grupos indígenas de Brasil.

Palabras clave: Aldea Cinta Vermelha-Jundiba. Educación indígena. Buen vivir. Comunicación comunitaria. Educomunicación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma da rede da aldeia Cinta Vermelha – Jundiba.....	27
Figura 2 – Caminhão transporta eucalipto na BR 116, Norte de Minas Gerais.....	34
Figura 3 – Interior da mineradora vizinha a aldeia.....	35
Figura 4 – Jornal Hoje em Dia, Belo Horizonte, Minas Gerais.....	54
Figura 5 - Guardas indígenas exibem tática de apreensão, em 1970.....	57
Figura 6 – Território da aldeia em contraste (no alto) com o entorno.....	63
Figura 7 – Geralda Soares e família Pankararu-Pataxó, no <i>Okhá-Kahab</i>	64
Figura 8 – Mutirão de pintura no Terreiro do Sol.....	65
Figura 9 – Ytxahá Pankararu-Pataxó atrás da Cabana do Pajé.....	66
Figura 10 – Nehewane Pankararu-Pataxó na entrada da Cabana da Noiva.....	67
Figura 11 – Uakyrê Pankararu-Pataxó e a juerana.....	68
Figura 12 – As novas casas circulares da aldeia.....	69
Figura 13 – Ytxahá com sua filha, no ATL 2017, em Brasília	75
Figura 14 – Cacica Benvinda Pankararu na aldeia Apukaré.....	83
Figura 15 – Praiás Pankararu na Corrida do Umbu/PE.....	84
Figura 16 – Cleonice Pankararu, na Cinta Vermelha-Jundiba.....	86
Figura 17 – Géio Pataxó.....	88
Figura 18 – Jovem da Cinta Vermelha – Jundiba.....	90
Figura 19 – Jovens da aldeia participam de formação do LPJ.....	91
Figura 20 – Aldeia apresenta Bem Viver a pesquisadores canadenses.....	113
Figura 21 – Casa de farinha e soberania alimentar.....	114
Figura 22 – Preparo do peixe na folha da bananeira.....	115
Figura 23 – Árvore jundiba ou do Bem Viver.....	116
Figura 24 – Protesto dos agricultores contra o mineroduto.....	120
Figura 25 – O pajé e uma mulher quilombola da Comunidade Baú.....	128
Figura 26 – Ritual da benção dos maracás.....	129
Figura 27 – Desde a aldeia, indígena observa atividades na mineradora.....	135
Figura 28 – Uakyrê faz leitura da Carta dos Indígenas do Vale para políticos.....	168
Figura 29 – Manejo de plantas medicinais no herbário.....	192
Figura 30 – Primeira escola da comunidade.....	198
Figura 31 – Cozinha da primeira escola da aldeia.....	199

Figura 32 – A nova escola.....	200
Figura 33 – Cartaz fixado na porta da sala de aula da escola.....	201
Figura 34 – Cartaz fixado dentro de uma sala de aula da escola.....	202
Figura 35 – Na sala de aula, mapa mundial e signos indígenas.....	203
Figura 36 – Partilha de saberes.....	204
Figura 37 – Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba no ATL/2017.....	232
Figura 38 – Laboratório de soberania alimentar da aldeia.....	238
Figura 39 – Colares e pulseiras de juerana.....	242
Figura 40 – Cartilha destaca alimento tradicional e “cultura” Pankararu.....	257
Figura 41 – Planejamento participativo de ação da comunidade.....	260
Figura 42 – A história indígena em Minas Gerais.....	261
Figura 43 – Marca da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba.....	262
Figura 44 – Uso de faixas e banners na Cabana Central da aldeia.....	264
Figura 45 – Pajés debatem mudanças climáticas em evento da aldeia.....	266
Figura 46 – Juventude animando o debate.....	268
Figura 47 – Projeto social com canadenses abre pauta na TV local.....	270
Figura 48 – Cacique To’ê despachando com a FUNAI e na feira da cidade.....	272
Figura 49 – Jornal da região coloca evento da aldeia em primeira página.....	276
Figura 50 – Convite digital para ser enviado pela internet e adereços.....	285
Figura 51 – Cacique To’ê filmando na Reserva Six Nations, Canadá.....	291
Figura 52 –Frame de Pataxó e Pankararu em Toronto (2007)	292
Figura 53 – Frame de Segurança Alimentar e Cultura Indígena.....	293
Figura 54 – Frame de Aldeia faz Travessia para o Bem Viver (2012)	294
Figura 55 – Frame de A Mão do Pajé (2015)	294
Figura 56 - Cacique To’ê no Festival de Cinema Iberoamericano.....	295
Figura 57 – Wayrokrã Pankararu – Pataxó durante produção de VP.....	296
Figura 58 – Frame de <i>Okhá-Kahab</i> (2016)	297
Figura 59 – Cacica Benvinda dança ao assistir documentário sobre Toré.....	298
Figura 60 – No intervalo de um projeto social na aldeia, a pausa para o <i>selfie</i>	300
Mapa 1 – Núcleos familiares que criaram a Cinta Vermelha-Jundiba.....	53
Mapa 2 - A região do extremo sul baiano, no século XVIII.....	100
Mapa 3 – Povos indígenas de Minas Gerais.....	101
Mapa 4 – Projeto de permacultura da aldeia.....	237

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AIPA	Associação Indígena Pankararu – Pataxó
ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ARPINSUL	Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
ATL	Acampamento Terra Livre
BB	Banco do Brasil
CAFS	Canadian Association for Food Studies Conference
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVI	Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica
CCHSS	Congress of the Humanities and Social Sciences
CEDEFES	Centro de Documentação Eloi Ferreira da Silva
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação
CEF	Caixa Econômica Federal
CFII	Centro de Formação Intercultural Indígena
CICODE	Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CMDRS	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
COPIMG	Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CPD	Comissão Pastoral da Terra
CSFS	Centre for Studies in Food Security
CURTASE	Festival Iberoamericano de Cinema de Sergipe

CVJ	Cinta Vermelha – Jundiba
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EFA	Escola Família Agroecológica de Araçuaí
EMPMC	Encontro de Mulheres e Plantas Medicinais do Cerrado
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FESTIVALE	Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha
FIB	Felicidade Interna Bruta
FLIP	Communication Leadership Graduate Program
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FSP	Folha de São Paulo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GRUMIN	Grupo de Mulheres Indígenas
GT	Grupo de Trabalho
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Fórum Internacional de Globalização
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IMS	Irmãs Franciscanas da Holanda
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais
INSAN	Insegurança Alimentar e Nutricional
ISA	Instituto Socioambiental
LACED	Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento do Museu Nacional
LED	Light Emitting Diode
LPJ	Levante Popular da Juventude

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIB	Movimento Indígena Brasileiro
ML	Media Literacy
MPF	Ministério Público Federal
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores
PINEB	Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PPECOS	Programa Pequenos Projetos Ecosociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Pedagogia da Reconciliação
PS	Povo Sindicato
PT	Partido dos Trabalhadores
RBES	Rede Brasileira de Economia Solidária
RU	Ryerson University
SAGARPA	Secretaria de Agricultura, Ganaderia, Desarrollo Rural, Pesca e Alimentación
SAM	Sul Americana de Metais
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	Summer Institute of Linguistics
SISVAN	Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STRTO	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Teófilo Otoni
U of T	University of Toronto
UAI	Unidade de Atendimento Integrado

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União das Nações Indígenas
UNICULT	Universidade das Culturas
UNPFII	Environmental - Aboriginal through Guardianship Law and Education
USP	Universidade de São Paulo
UW	University of Washington
VNA	Vídeo nas Aldeias
VP	Vídeo Participativo
WIPCE	World Indigenous Peoples Conference on Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1. ITINERÁRIO.....	29
2. METODOLOGIA.....	37
3. SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
4. CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	47
5. ESTRUTURA DA TESE.....	50
1 TERRITÓRIO: CONSTRUÇÕES E TENSÕES PARA O BEM VIVER.....	52
INTRODUÇÃO.....	52
1.1 ALDEIA CINTA VERMELHA-JUNDIBA.....	52
1.1.1 Aldeia Apukaré: primeira entrada no Vale.....	54
1.1.2 Ventania e as prisões do regime militar	57
1.1.3 A compra da terra	59
1.1.4 O território	60
1.1.5 Mergulho no chão da aldeia	63
1.1.6 Modos de ser indígena da Cinta Vermelha-Jundiba.....	72
1.1.7 Relações de gênero na aldeia.....	78
1.1.8 Ampliação para a Cristal e as tensões irresolvidas.....	92
1.2 HISTÓRIA DOS POVOS PANKARARU E PATAXÓ.....	94
1.3 O VALE DO JEQUITINHONHA E SUAS GENTES.....	100
1.4 BEM VIVER: UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL.....	103
1.4.1 Bem Viver na aldeia Cinta Vermelha-Jundiba.....	111
1.4.1.1 Projetos sociais	121
1.4.1.1.1 <u>Okhá – Kahab.....</u>	122
1.4.1.1.2 <u>Encontro de Pajés.....</u>	126
CONCLUSÃO.....	133

2 SABERES E SABORES.....	134
INTRODUÇÃO.....	134
2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	137
2.1.1 Movimento Indígena Brasileiro: dissensões e peculiaridades.....	143
2.1.2 Educação Escolar Indígena: ambiguidades e construções.....	156
2.1.3 Conquistas em termos legais.....	159
2.1.4 Saberes indígenas e instituições acadêmicas	169
2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL DA CINTA VERMELHA-JUNDIBA.....	171
2.2.1 Cleonice Pankararu.....	172
2.2.2 Domingos Pataxó.....	176
2.2.3 Geralda Soares.....	181
2.2.4 To'ê Pankararu.....	185
2.2.5 Tupã Pataxó.....	188
2.2.6 Uakyrê Pankararu – Pataxó.....	189
2.2.7 A escola linear no Terreiro do Sol	196
2.3 SABERES E SABORES.....	206
CONCLUSÃO	223
 3 EDUCOMUNICAÇÃO E VÍDEOS PARTICIPATIVOS NA ALDEIA.....	226
INTRODUÇÃO.....	226
3.1 COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA.....	227
3.2 DIALOGICIDADE.....	233
3.2.1 Mutirão	233
3.2.2 Alimento: ponte comunicacional	235
3.2.3 Artesanato, interações e sobrevivência	241
3.2.4 Interloquções com a rede de sociabilidades.....	243
3.3 COMUNICAÇÃO E BEM VIVER.....	251
3.3.1 Planejamento da comunicação.....	259
3.3.1.1 Encontros e troca de saberes.....	265
3.3.1.2 Ambiência comunicacional em construção	267

3.3.1.3 A aldeia e a imprensa.....	270
3.3.1.4 Relações públicas popular	273
3.4 EDUCOMUNICAÇÃO E VÍDEOS PARTICIPATIVOS NA ALDEIA.....	278
3.4.1 Processos educomunicativos	281
3.4.2 Modernidade e tradição	282
3.4.3 Vídeo participativo e o processo do fogo	287
3.4.3.1 Vídeos participativos na aldeia.....	290
CONCLUSÃO.....	299
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 302
 REFERÊNCIAS	 311
 APÊNDICE A	 333

INTRODUÇÃO

Diversas comunidades que se auto definem tradicionais têm reivindicado, nas últimas décadas, o direito a preservar seus modos de vida, práticas culturais e formas de pensar frente à sociedade globalizada. Elas se organizam e postulam seu direito à cidadania como um processo desconstrutor da exclusão.

No Brasil, há 896,9 mil indígenas divididos em 305 grupos étnicos, falantes de 274 línguas e habitantes de aldeias espalhadas por todo o território nacional, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Ainda que esse número seja apenas 15% dos seis milhões de indígenas que habitavam o país no século XVI (GRUPIONI, 2006), percebe-se um crescimento de 205% em relação a 1991, quando foi realizado o primeiro levantamento estatístico no modelo atual, e o total da população encontrada foi de apenas 294 mil pessoas.

A presença indígena no Brasil vem sendo chamada de “etnogênese ou reetnização”, um processo no qual

os povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 28).

Notoriamente, esse crescimento demográfico tem ocorrido principalmente na zona rural, na qual 151,9 mil se autodeclararam indígenas, correspondendo a 43,3% da população. Somente no Acre, houve um incremento em 7,1% da população (IBGE, 2010).

Na Paraíba registra-se 6,6% ao ano e Roraima, 5,8%. O Rio de Janeiro revelou o maior declínio populacional, com -7,8% ao ano, que representa cerca de 20 mil indígenas. A maior perda populacional em valores absolutos, 22 mil indígenas, ocorreu no estado de São Paulo [...]. Na zona rural, o comportamento foi inverso: houve um incremento de 3,7% ao ano, destacando-se a taxa de crescimento de 4,7%, na Região Nordeste (IBGE, 2010).

Esse movimento de retomada aos lugares de origem não implicou necessariamente o encontro dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, conquistados após uma série de reivindicações dos povos indígenas e seus aliados. O artigo 231 postula que se “reconhece aos índios sua organização, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.” O 232 atesta que “os índios, suas

comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”.

Destarte, essas definições também refletiram a necessidade de o Brasil se alinhar ao cenário mundial, em que muitos Estados Nacionais, diante das lutas pelos Direitos Humanos e sociais, afirmaram por meio de novos parâmetros legais e conceituais a possibilidade dos povos manterem suas práticas socioculturais. Seguindo nessa direção, em 2002 o Estado Brasileiro ratificou a Convenção 169 da OIT, um instrumento internacional que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo, aprovado em 1989. No ano de 2007, o país aprovou, juntamente com outras 144 nações, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (A/RES/61/295), que reflete as reivindicações desses grupos em todo o mundo.

Todavia, ainda que essa gama de documentos oficiais reconheça juridicamente os direitos dos povos indígenas, trinta anos após a promulgação da Carta Magna, a evidência disponível sugere não ser improvável que três pontos permanecem cruciais para que os grupos étnicos possam “reassumir e recriar suas tradições” (LUCIANO BANIWA, 2006): 1) a demarcação das terras; 2) políticas públicas de educação e saúde correlatas ao que os grupos consideram adequadas para si; 3) um lugar de distinção na formação da sociedade nacional.

No primeiro caso, demarcação, o artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) dispôs que a “União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos”. Como a Constituição foi promulgada em 1988, isso deveria ter ocorrido até 1993. Em termos práticos, no entanto, o processo de demarcação somente foi regulamentado em 1996 (Decreto nº 1775), com nove etapas complexas, permeadas de meandros burocráticos.

A depender das especificidades, as terras são classificadas em tradicionalmente ocupadas, reservas indígenas, terras dominiais e interditadas (FUNAI, 2017). O transcurso da demarcação exige uma série de documentos e estudos, que caminham por diferentes níveis nos espaços temporais próprios da gestão dos órgãos públicos brasileiros. Consequentemente, o cenário político nacional afeta diretamente esses processos.

A antropóloga Maria Rosário de Carvalho (2016), que possui estudos relevantes e grande experiência nesse campo, afirma que, nos dias atuais,

está havendo uma tentativa, não sorrateira, mas pública, aliada aos empresários do agronegócio junto com os setores conservadores do congresso [...] de solapar os direitos indígenas [...]. Há uma trama poderosa no sentido de primeiro, deslegitimar as reivindicações dos índios, principalmente à terra, atacando também os etnólogos no sentido de passar a imagem que eles agem sem escrúpulos, elaborando laudos,

como eles dizem, fraudulentos. ‘Inventando identidades’, como eles afirmam (Entrevista concedida a BENTO et al., 2016, p. 146).

De modo geral, o que se vê hoje é a paralisação da demarcação das terras indígenas, fato que gera conflitos armados entre indígenas e latifundiários. No Mato Grosso do Sul, os Guarani-Kaiowá¹, ladeados na Reserva de Dourados pela monocultura da soja e cana-de-açúcar, enfrentam uma taxa de homicídios 400% superior aos não indígenas do estado. Espaço com o maior índice de suicídios no país, a maioria cometidos por jovens na faixa etária dos 15 aos 29 anos, a reserva registra 89,92 óbitos para uma média nacional calculada, em 2015, de 9,6, alerta o Ministério Público Federal (MPF, 2018). Os estados da Bahia, Pará, Paraná, Maranhão, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, também apresentam alto nível de agressão contra indígenas.

A violação do direito à terra gera várias outras violações. Os Guarani Kaiowá de Mato Grosso do Sul, por exemplo, estão privados de cultivar plantas medicinais e alimentos para seu consumo. As crianças desse grupo étnico estão morrendo por desnutrição e exposição permanente aos agrotóxicos, pulverizados por aviões nos projetos de monocultura no entorno da reserva. Isso compromete diretamente a saúde e educação do grupo. Cientificamente, é comprovado que as crianças menores de dois anos que comem de forma inadequada não têm saúde e possuem menor capacidade de aprendizado (FRANCESCHINI, 2016).

Os dados do IBGE (2010) apontam que, no quesito educação, mesmo com certos avanços registrados, a oferta para o Ensino Fundamental (Menor e Maior) é 3,72 para uma vaga, sendo que a média geral no país é de 1,23. Esse número de vagas é ainda mais concorrido no Ensino Médio. As lideranças assinalam que as escolas das comunidades possuem estrutura física inadequada e formas de avaliação impróprias ao ensino nas aldeias. Sendo assim, a escola como espaço de construção de relações societárias assentadas na interculturalidade e autonomia política é uma reivindicação das comunidades indígenas (MEC/SECAD, 2007).

Em busca da educação formal, centenas de jovens migram para as cidades para cursar o Ensino Médio. Distante de suas famílias, enfrentam situações de risco, comprometendo também a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), que é

a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem

¹ Ao optar pelo emprego de letra maiúscula e não flexão para a forma plural dos nomes dos povos indígenas, considero a norma culta da “Convenção para a grafia dos nomes tribais”, estabelecida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 14/11/1953.

a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (CONSEA, 2004, pág. 04).

Como não poderia deixar de ser, diante da exposição à Insegurança Alimentar e Nutricional (ISAN), que acontece quando o alimento não está disponível ou quando a capacidade de adquirir esses alimentos é incerta ou limitada, sendo sua manifestação mais grave a fome (BASTOS, 2014), muitos alunos indígenas não ingressam nos cursos de graduação e, conseqüentemente, pós-graduação.

Ainda que os dados não estejam suficientemente sistematizados, Sueli Ressurreição e Sonia Sampaio (2015) afirmam que, apesar do aumento relevante sobre o impacto do sistema de cotas para o acesso de indígenas e negros à educação superior, “atualmente o acesso à universidade por indígenas permanece muito baixo. No total são 8.000 estudantes de diferentes etnias nas instituições federais, estaduais e privadas” (RESSUREIÇÃO; SAMPAIO, 2015, p. 115).

No campo das produções de dissertações e teses nas universidades públicas brasileiras, apesar do ano inicial ser 2001, somente em 2007 houve um trabalho defendido. Em 2008, registrou-se mais um; 2010, cinco; 2011, dois; e 2012, um. Os temas mais recorrentes nesses estudos são relativos ao ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, e suas permanências nas universidades (DOEBBER; BRITO, 2014). Esses temas refletem as inquietações dos pesquisadores indígenas diante da realidade que enfrentam.

Uma dessas inquietações refere-se a certos estigmas ainda muito difundidos no país, que geram a continuidade de preconceitos diante da diversidade étnica e cultural dos povos, tidos como índios genéricos (DARCY RIBEIRO, 1982), que exercitam amplamente a preguiça (BEATRIZ DANTAS, 1991). Percebe-se que, mesmo tendo seus direitos reconhecidos pela legislação, os povos indígenas vivenciam violações discriminatórias, semelhantes aos distintos grupos minoritários do país, que buscam a consideração social.

Conforme acentua o sociólogo Paulo S. C. Neves em seus estudos sobre as populações negras no Brasil, essa busca está situada no mesmo nível que as demandas para redistribuição dos recursos materiais, fundamentos de uma sociedade justa. Portanto, para além da demarcação das terras, as lideranças estão procurando o reconhecimento do seu lugar na formação da identidade brasileira, importante pauta do Movimento Indígena Brasileiro (MIB), conforme sublinha Daniel Munduruku (2012).

Logo, elas postulam que as políticas públicas devam garantir “também a cada membro da sociedade, as condições para se construir como pessoa usufruindo da autoestima e da estima social” (NEVES, 2013, p. 38). Nessa direção, jovens jornalistas, radialistas, fotógrafos e

cineastas indígenas do movimento social afirmam: “da mesma forma que questionamos sobre que educação nós temos e que educação queremos, também questionamos que comunicação nós temos e que comunicação queremos” (ALEXANDRE PANKARARU et al., 2014, p. 8).

Diante dessa complexidade, a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba reúne práticas nos campos da educação, SAN e comunicação, que as torna singular no Brasil. Ela se constitui no primeiro caso na história do país em que dois grupos étnicos distintos, Pankararu e Pataxó, juntaram-se no Vale do Jequitinhonha e compraram 68 hectares de terra, para construir um projeto que respondesse às formas de vida que a comunidade considera mais adequadas para si.

Migrantes, as cinco famílias que construíram essa aldeia partiram da Fazenda Guarani (MG), uma antiga prisão estabelecida na década de 1960 pelo regime militar, para encarcerar indivíduos de várias etnias que, segundo as autoridades da época, tinham cometido atos criminosos ou estavam causando problemas para a política de tutela em voga (LIBERATO, 2009).

O grupo decidiu sair da Guarani em 2003, conforme relatam suas lideranças, após um incêndio criminoso que lá chegou, devastou roças, nascentes d'água, e provocou o suicídio de um cacique de quase 90 anos, considerado muito importante. Ao tentar recomeçar a vida em Araçuaí, viram-se ameaçados pela fria realidade da vida de pobreza e marginalidade a que tiveram de se submeter, como migrantes indígenas alojados na periferia do município.

Decididos a buscar novas formas para sobreviver, pois, segundo depoimentos, a população os olhava com desconfiança e as crianças sofriam com a didática dos professores das escolas públicas locais, já que os estigmas contra os indígenas eram muitos, resolveram

não entrar na fila, à espera de uma decisão dos órgãos oficiais do governo, mas fazer um empréstimo no Banco do Brasil (Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNCF²) e comprar sua própria terra, contraindo uma dívida inicial a ser paga em vinte anos, com a renda oriunda da venda de artesanato (TO'Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em fevereiro de 2009).

Embora tenha recebido severas críticas, inclusive dos demais indígenas da região, o grupo reagiu por entender que a compra da terra foi um manejo consciente da sua identidade étnica, necessário para alcançar os meios de garantir a sobrevivência dos indivíduos, sua soberania, e a (re)criação de suas práticas ancestrais. No horizonte cultural da Cinta Vermelha-

²A autonomia e a descentralização são as principais marcas do programa, as famílias são responsáveis pelas escolhas e negociação da terra, além da elaboração da proposta de financiamento. O PNCF prevê ainda ações de incentivo às mulheres, jovens e negros rurais, contemplando também projetos especiais para o convívio com o semiárido e meio ambiente (CEF, 2017)

Jundiba não é possível "ser índio" caso não se tenha um território onde seja possível a sua reprodução material, cultural e espiritual (ROCHA; LIBERATO, 2013).

O nome da aldeia reúne elementos ligados à religiosidade Pankararu (Cinta Vermelha) e as lutas Pataxó, pois a árvore jundiba (*Ceiba pentrandia*) abrigou em sua copa gigante, a família do pajé da Cinta Vermelha-Jundiba, Domingos Pataxó, durante o massacre histórico conhecido como o “fogo de 51”. No primeiro capítulo irei detalhar esse fato. Por agora, ressalto que as reivindicações da aldeia refletem uma série de especificidades, que se coadunam com as dos demais grupos étnicos brasileiros.

No entanto, a comunidade articulou formas próprias para o acesso à terra, optou por criar um trabalho que privilegiasse a reconstrução do solo no Norte de Minas Gerais, altamente degradado por projetos de pecuária e extração de minérios, valendo-se das práticas da permacultura e agroecologia. Teve acesso a essas tecnologias nos intercâmbios culturais, cursos técnicos em agronomia e cursos de graduação que suas lideranças frequentaram. Afirma que viu nesses métodos, semelhanças com as práticas dos seus “mais velhos” (avós, pais, tios, padrinhos, caciques e pajés) (LIBERATO, 2009).

Diante do desafio de construir um projeto novo, que respondesse a seus interesses e suprisse as necessidades vitais das famílias, o grupo articulou: 1) Um modelo de educação vinculado à retomada dos saberes dos mais velhos, num permanente diálogo com o tempo presente. 2) Privilegiou o plantio de alimentos e plantas medicinais. 3) Investiu na educação formal de sua juventude. 4) Mobilizou sistematicamente o diálogo para a construção e fortalecimento de sua rede de alianças (SOARES, 2015), como demonstra o fluxograma abaixo.

Desde 2012, a Cinta Vermelha-Jundiba, como analiso no primeiro capítulo desta Tese, vem apostando na construção de um mundo não centrado em radicalismos, mas no Bem Viver (*Sumak Kawsay* na língua Quéchuá), um legado dos povos andinos resultante dos saberes e modos de vida ancestrais, e das práticas centradas "na coerência entre o que se diz e o que se faz, e em uma construção democrática cimentada pelo esforço de se fortalecer os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza" (ACOSTA, 2013, p. 14)

Na aldeia, essas práticas demandam estratégias de convivência com o semiárido, através da conjugação das condições ecológicas do espaço e o manejo da natureza. A busca pelo Bem Viver vem se firmando no território também através dos projetos sociais que a comunidade realiza, e que são espaços favoráveis para o diálogo com grupos indígenas da região, organizações governamentais, não governamentais, movimentos sociais, e instituições de ensino nacionais e internacionais.

Nessas ocasiões, há uma constante troca de saberes e experiências relativas a temas ligados às questões ecológicas, comidas tradicionais, plantas medicinais, rituais religiosos, considerados pelos indivíduos da aldeia conhecimentos importantes para sua cultura e espiritualidade. Parte do meu trabalho de pesquisa foi justamente acompanhar, entender e analisar esses momentos de troca com a rede.

A partir desse quadro fiz o mapeamento de três perspectivas distintas: 1) O território constituído pelas roças de permacultura, herbário, animais, escola³, cabanas, casas, árvores, animais e Rio Jequitinhonha forjam espaços para as práticas de uma educação que a aldeia considera emancipatória e voltada para o Bem Viver. 2) A educação que a Cinta Vermelha-Jundiba acredita atender às suas necessidades não se resume à escola e suas salas de aula. 3) As práticas comunicacionais da comunidade são desenvolvidas desde o território, expandem-se para sua rede e para a sociedade nacional, destacando-se os processos e produtos educacionais.

Portanto, esses aspectos serão explorados nos três capítulos desta Tese, que é resultante de uma pesquisa qualitativa, construída pela observação participante, entrevistas em vídeo, pesquisa em bibliografia especializada (em que privilegio as Teses, Dissertações e Monografias publicadas por pesquisadores indígenas), consulta aos relatórios produzidos pela aldeia, estudo das leis, estatutos e decretos relativos aos povos indígenas no Brasil.

³ A comunidade chama escola, a sala anexa da Escola Estadual Aparecida Dutra, edifício erguido na comunidade, através de projeto da Secretaria Estadual de Educação. Arquitetonicamente, ele se diferencia das demais construções da Cinta Vermelha-Jundiba, por ter formato linear, enquanto as casas e cabanas da comunidade são circulares. O espaço possui duas salas de aula, uma sala de apoio, uma cozinha e dois banheiros

1. ITINERÁRIO

O movimento da Cinta Vermelha-Jundiba em direção à formação de sua rede de sociabilidades levou-me a encontrá-la em um outro hemisfério há dez anos. Naquela época, a Ryerson University (RU), instituição de ensino na qual eu trabalhava como assistente de pesquisa do Centre for Studies in Food Security (CSFS), sob direção da professora Dra. Cecília Rocha⁴, realizou o projeto *Indigenous Youth: Exploring Identities through Food Security* [Jovens Indígenas: explorando identidades através da segurança alimentar e nutricional]⁵ (LIBERATO, 2007).

Nele, os povos Pankararu e Pataxó da Cinta Vermelha - Jundiba e *First Nations Peoples*⁶ canadenses foram convidados a tomar parte em uma vasta programação, que incluía: *Pow Wow*⁷, atividades festivas pela chegada do verão, visitas à reserva Six Nations, ao Toronto Council Fire Native Cultural Centre e a diversas organizações sociais, além de um encontro de dois dias na pós-graduação da RU, para discutir a relação entre identidade e alimentos.

Essa programação entusiasmou a Cinta Vermelha-Jundiba que, ao ser convidada a participar do projeto de intercâmbio para conhecer as experiências dos indígenas canadenses, formou um grupo composto por dois homens e duas mulheres e, prontamente, viajou no dia 19 de junho de 2007, véspera do solstício de verão no hemisfério Norte, para Toronto.

Nossa equipe da RU os recepcionou no aeroporto e, na oportunidade, eles afirmaram ser aquela a primeira vez que haviam viajado de avião. No dia seguinte, as atividades tiveram início na caminhada *Buffalo Jump - National Aboriginal Day*, que partiu da prefeitura de

⁴ Diretora do Centro de Estudos em Segurança Alimentar que coordenou de 2004 a 2010 o projeto de pesquisa *Building Capacity in Food Security*, no semiárido do Brasil e Angola, em parceria com as Universidades Federal Rural do Rio de Janeiro – (CPDA) e Agostinho Neto (Luanda). Foi através desse projeto que ela conheceu os indígenas da Cinta Vermelha-Juniba e os convidou a viajar para o evento da RU, em Toronto. A Dra. Rocha orientou o mestrado que eu faria, no Programa de Comunicação e Cultura, sobre a aldeia.

⁵ As traduções desta tese foram realizadas pela autora.

⁶ Os Povos das Primeiras Nações do Canadá são aqueles que foram chamados de “Índios” pelos primeiros europeus que chegaram à América, pensando que haviam chegado à Índia. No entanto, esse termo não é considerado apropriado pelos grupos étnicos. Por isso, preferem ser chamados de Povos das Primeiras Nações ou Mohawk, Cree, Oneida etc, de acordo com sua origem (O'REILLY, 2015, p.11).

⁷ O *Pow Wow* é uma grande celebração dos povos indígenas norte-americanos. Em Toronto, acontece no mês de junho. Reúne, por um dia inteiro, diferentes etnias para dançar, cantar, compartilhar alimentos e crenças. É também um ato político, uma manifestação tida como de resistência a inúmeros projetos impostos aos povos nativos canadenses (e do mundo).

Toronto, cheia de cores, cantos e tambores, e teve como ponto de chegada o Trinity Bellwoods Park, na região oeste da cidade.

Nesse parque, Daniel Ojibwe chamou a atenção do cacique To'ê Pankararu, por estar servindo suco de morango. Os dois iniciaram um diálogo fortemente marcado pelo gesto, já que não falavam o mesmo idioma (português – inglês), e a simbologia dos alimentos trouxe ao encontro um complexo sistema de comunicação (LIBERATO; ROCHA, 2012).

Necessitaram muito pouco da minha ajuda como tradutora. O canadense explicou ao brasileiro, através de mímicas, o significado do morango, fruta sagrada para seu povo por “ensinar o perdão, a paz, ter formato de coração e trazer doçura para a alma” (LIBERATO, 2007).

Daniel Ojibwe pegou um copo, encheu do suco e o ofereceu a To'ê Pankararu que, ao tomar, começou a explicar ao anfitrião que, para seu povo, a fruta sagrada é o umbu, também ligado à cura das doenças da alma, pois os ajuda a perdoar e evoluir como seres humanos no ritual conhecido como “Corrida do Umbu e da Penitência”, realizado na aldeia mãe, Brejo dos Padres, em Pernambuco.

O episódio terminou com o agradecimento do Pankararu, que tirou do seu pescoço um colar de sementes de juerana e entregou ao Ojibwe. To'ê explicou que aquele colar havia sido feito com as sementes plantadas em sua aldeia, considerada ainda uma menina, pois havia sido criada há apenas dois anos, por cinco famílias.

Presenciar esse momento foi crucial para que eu iniciasse uma indagação sobre o papel dos alimentos para a expressão da identidade do grupo da Cinta Vermelha-Jundiba. Ao passo que as atividades do projeto iam acontecendo em Toronto, era instigador perceber a relação dos diferentes grupos das Américas do Norte e do Sul com a comida, o que indicava a importância política, social e cultural em se preservar os modos de cultivo, preparo e consumo dos alimentos tradicionais.

Após a caminhada, o grupo participou do evento *The Meeting of Brazilian and Canadian Indigenous Youth* [Encontro de jovens indígenas brasileiros e canadenses], que durou dois dias e reuniu o grupo da aldeia brasileira e o da comunidade Elsipogtop de New Brunswick (Canadá), além de pesquisadores da RU, para discutir as questões relacionadas à forma como os alimentos se constituem em expressão de identidade e soberania para os povos.

Na oportunidade, o brasileiro Ytxay Pataxó apresentou o projeto de permacultura, que se baseava na agricultura de subsistência e, segundo ele, nos saberes dos seus ancestrais, visando beneficiar a vida em todas as suas formas, já que onde a permacultura é praticada torna-se um “lugar seguro para todos os seres” (MOLISSON, 1990, p. 69). Parte do meu trabalho

como assistente de pesquisa incluiu a elaboração do relatório técnico⁸ e um *video report*⁹, no qual atuei como produtora e editora ao lado dos jornalistas Marcelo Paolinelli e Gabi Veras.

Ao observar como a soberania e SAN estavam no centro da construção da Cinta Vermelha-Jundiba, procurei compreender, no mestrado, as iniciativas dos povos indígenas dessa aldeia em sua busca pela SAN da comunidade, desde a perspectiva comunicacional e cultural.

A pesquisa, registrada no documentário Segurança Alimentar e Cultura Indígena no Brasil (2009, 34 min), levou-me a concluir que a aldeia, basicamente desenhada pelo princípio da reconstituição da terra, reconstrução da cultura da comunidade e fortalecimento da própria vida, que havia sofrido os impactos causados tanto pela colonização quanto pelos chamados projetos de “desenvolvimento”, estava se constituindo em um projeto de resistência e emancipação cultural na região, e que a SAN e a soberania alimentar tinham um papel importante nesse processo (LIBERATO, 2009).

Ao defender minha dissertação, em 2009, voltei a viver no Brasil, após cinco anos residindo no Canadá. Aqui, passei a me dedicar a aprimorar meu trabalho como documentarista, sem perder o contato com a Cinta Vermelha-Jundiba. Em 2010, recebi convite da Dra. Wendy Mendes, professora da University of British Columbia, para integrar o painel *Participatory Filmmaking: Activism or Art?*, que aconteceu no *Latin American Film Festival*, em Vancouver. Na oportunidade, participei de uma mesa com uma videomaker cubana, uma colombiana e outro canadense, e exibi meu documentário realizado no mestrado.

Esse evento foi substancial para que eu decidisse realizar Vídeos Participativos (VPs) e utilizá-los como metodologia de pesquisa, nos campos da educação, comunicação, cultura e SAN. Acredito que, realizando VPs, posso contribuir para a produção de processos também educacionais, que apoiam a disseminação de práticas e saberes em comunidades rurais e, ao mesmo tempo, funcionam como uma cartografia visual das narrativas das intelectuais orgânicas que fui encontrando na caminhada, como as Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão (2009), comunidade de minha avó materna que também era extrativista; Líder Quilombola e Parteira (2010); Catadoras de Mangaba de Sergipe (2011); Sertanejas e Queijo Coalho (2013) e suas narrativas que expressam as relações entre educação, cultura e alimentação.

Apesar de estar morando em Sergipe, a 1.250 km da Cinta Vermelha-Jundiba, continuei trabalhando em alguns projetos com a aldeia. Em 2010, o cacique To'ê Pankararu foi convidado a participar do projeto *Pluralidades*, coordenado pela professora Márjore Garrido. A ideia desse

⁸ *The Meeting of Brazilian and Canadian Indigenous Youth.*

⁹ Pataxó e Pankararu em Toronto, 2008.

trabalho promovido pela Universidade Tiradentes (UNIT), em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Serviço Social do Comércio (SESC) foi fomentar reflexões necessárias para a construção de uma sociedade pluricultural, em que as diferenças não sejam impedimentos, mas a razão para o desenvolvimento social.

Em 2011, Ytxay Pataxó atuou no documentário sobre as Catadoras de Mangaba, interpretando o cacique Serigy. Em 2013, Yamany Pataxó integrou mesa redonda no seminário Agricultura Familiar e Programa Nacional de Alimentação Escolar, uma iniciativa da RU e UFS, e coordenado localmente por mim.

No ano de 2012, estive na comunidade, acompanhando pesquisadores e estudantes canadenses de pós-graduação ligados ao CSFS da RU, que vieram ao Brasil conhecer as experiências de SAN em Minas Gerais e na aldeia. A série de relatos da roda de conversa dessa visita técnica me fez refletir sobre o conjunto de estratégias que os indígenas estavam manejando tanto para sua sobrevivência em um mundo globalizado quanto para educar indivíduos capazes de “valorizar o Bem Viver, o ser ao invés do ter”, como declarou o professor da escola da aldeia, Tupã Pataxó.

Nos dias em que estivemos lá, a comunidade ocupou pacificamente uma fazenda vizinha, buscando ampliar seu território para construir uma universidade indígena com capacidade para receber os grupos étnicos da região. Atravessar o Rio Jequitinhonha da margem direita para a esquerda e dividir esse barco com idosos, homens, mulheres e até mesmo uma criança com poucos meses de nascida, e participar do ato simbólico de ocupação da antiga fazenda colonial de café colocada à venda pelo proprietário, fez surgir, à pedido da aldeia, o curta *Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba faz Travessia Buscando o Bem-Viver* (2012).

O que me instigou em diferentes momentos nessa visita de 2012 foi que, para além do discurso da roda de conversa com os pesquisadores, havia no território uma (re)construção tanto do ponto de vista material quanto imaterial, bem como visíveis tensões relativas à necessidade de sua expansão, pois as famílias estavam crescendo e a comunidade buscava abrigar uma universidade estadual indígena.

Observei que as residências de taipa foram derrubadas e substituídas por casas de tijolo, telha e cerâmica, todas seguindo um projeto arquitetônico circular, desenhado, segundo as lideranças, pelo cacique da Cinta Vermelha-Jundiba e executado por arquitetos, com o financiamento adquirido por ementa parlamentar, quesito que analiso no terceiro capítulo. Mais três cabanas circulares foram construídas no que a aldeia chamava de Terreiro do Sol. Grandes cisternas foram erguidas para captar água da chuva e abastecer a comunidade e suas plantações.

Esses topônimos formaram um conjunto de evidências, conforme analiso no primeiro capítulo, de que a relação dos sujeitos sociais da comunidade com seu território era um fenômeno que precisava ser compreendido. O cenário indicava que os grupos produziam ali múltiplas relações, (re)construíam-se nelas, ao tempo que mantinham crenças e valores específicos dos modos de ser Pataxó e Pankararu. Tudo isso permeado por um ambiente poroso de movediças tensões e ambiguidades, como a construção da “escola de formato linear” em meio às casas circulares, como irei analisar mais adiante.

Especificamente, o que me interessou não foi pensar no espaço como ele se mostra em sua aparência, mas compreender aquele lugar como resultante de um conjunto de estratégias de atores sociais que interagem com um mundo em construção e, nesse processo, (re)constróem-se a si mesmos, ao tempo que buscam sobreviver conjecturando o que chamam de Bem Viver. Como não poderia deixar de ser, nesse movimento deparam-se com aberturas e fechamentos, malhas de apoio e tramas de tutelação, direitos adquiridos e o que consideram ‘engavetamentos burocráticos’ (dos seus processos de reivindicação de direitos).

Não obstante, observei que o acesso a alimentos de qualidade, ainda se mantinha na pauta da comunidade. Por certo, esse aspecto já não se apresentava da mesma forma de quando foi meu objeto de estudo no mestrado. Percebi que havia um equilíbrio relativo entre as questões exploradas na dissertação, pois, embora a SAN continuasse na pauta do grupo, havia outras reivindicações na sua agenda social que a ampliavam.

O meio físico, que inicialmente era desafiador para a comunidade migrante, já era mais conhecido. Para construírem pontes mais sólidas de acesso às políticas públicas do Estado, o grupo criou uma associação, que favoreceu a obtenção de água potável e alimentos, através do Programa Fome Zero, entre outros benefícios.

Isso significa dizer que, em 2012, percebi que “os mínimos vitais de alimentação e abrigo e os mínimos sociais de organização”, seguindo o argumento de Antonio Candido (2003, p. 32) foram estabelecidos como forma de garantir a sobrevivência do grupo, que se ajustou ao meio e suas transformações sociais. Nesse período, inclusive, uma indígena da aldeia foi candidata a vereadora em Araçuaí, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Uma professora e um professor da comunidade concluíram o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma adolescente concluiu o Ensino Médio na Escola Família Agroecológica (EFA). O cacique foi convidado a participar da Rio +20 e de uma conferência promovida pela Washington University, conforme verifiquei nos arquivos da aldeia.

As práticas de aprendizagem em torno do calendário agrário foram ampliadas aos demais grupos indígenas e quilombolas da região e, simbolicamente, o cultivo das plantas comestíveis, medicinais e condimentos passou a ser um dos meios de sociabilidade entre a comunidade e sua rede de alianças.

Ytxay Pataxó afirmou, em 2012, que a intenção do grupo era “plantar uma pedagogia de uma coisa grande, através de uma agricultura que desse suporte para a SAN e o Bem Viver na região” (YTXAY PATAXÓ, entrevista gravada pela autora). No entanto, essa solidariedade indissolúvel do Bem Viver, visto como uma reconexão entre ser humano e natureza, desde aquela época, apresentou alguns paradoxos. Observei que, aceleradamente, entravam na região vários caminhões carregados de madeira oriunda dos projetos de monocultura de eucalipto, bem como maquinários pesados da mineradora que se avizinha à aldeia, e quase mergulha nela por sua fronteira esquerda.

Figura 2 - Caminhão transporta eucalipto na BR 116, Norte de Minas Gerais



Fonte: Banco de Imagens da autora (2012).

Figura 3 - Interior da mineradora vizinha a aldeia



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

No entanto, segundo relatos colhidos nessa visita, valendo-se do auxílio de sua rede que disponibilizava recursos materiais, financeiros, acadêmicos, logísticos e certa visibilidade oriunda de específicos grupos de comunicação, a aldeia não somente persistiu em seu projeto, como buscou expandi-lo. Destarte, observei que essa mesma rede que sustenta o projeto da comunidade transformou, em certa medida, o modo de vida do grupo, conforme discorro no primeiro capítulo.

Novos hábitos, representações e técnicas passaram a amalgamar o tecido social da Cinta Vermelha-Jundiba. Alguns foram trazidos por pedreiros, eletricitas, técnicos e pastores de igreja pentecostal, que trabalharam na obra de construção das novas casas no período de 2010 a 2012 e que, de certa forma, influenciaram os indivíduos da comunidade, causando fissuras no tecido social. Outros chegaram pelo trabalho de pesquisadores indígenas e não indígenas, que comungavam com as práticas da aldeia no campo da agroecologia e permacultura e a auxiliaram a combater problemas que brotaram do chão, como as persistentes formigas e outros tantos, como assinalo nos capítulos que se seguem.

Devo esclarecer ao leitor que, nesta Tese, entendo agroecologia a partir da noção do etnoecólogo mexicano Victor Toledo, ou seja, uma prática que envolve inovação tecnológica resultante dos saberes do povo e do acadêmico. Fortemente influenciada na América Latina pela chamada epistemologia do Sul, a agroecologia, deve ser cultivada “por um processo de descolonização do viés cultural que herdamos do pensamento europeu [...] e por um processo

mais amplo de descolonização da mente [...], questionando paradigmas de progresso, desenvolvimento e competitividade” (TOLETO, 2016, p. 44).

Portanto, este estudo se justifica porque busco fixar a Tese de que a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, por meio de projeto educacional específico, articula estratégias no paradoxal mundo globalizado, que podem contribuir para o debate em torno das reivindicações indígenas nos campos da educação, SAN e comunicação.

Diante dessas considerações questiona-se:

- 1) Quem são os sujeitos da Cinta Vermelha-Jundiba e qual o papel que assumem no projeto comunitário que defendem de Bem Viver?
- 2) Quais as clivagens mais significativas dos saberes tidos como dos “mais velhos” para o projeto educacional de Bem Viver da comunidade?
- 3) Quais mensagens de Bem Viver e por quais canais e suportes a aldeia as articula, produz e comunica?

Sendo assim, a presente Tese atende ao **objeto de pesquisa** de: compreender o processo da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba de (re)construir saberes tidos como ancestrais, e articular estratégias de sobrevivência e diálogo com a sociedade nacional, a partir dos domínios educacionais, comunicacionais e do bem viver.

Já os **objetivos específicos** são:

- a) Compreender quem são os sujeitos da Cinta Vermelha-Jundiba, o papel que assumem na formação da aldeia e como se inserem no projeto comunitário que defendem;
- b) Discutir o que vem a ser Educação Indígena para a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, e qual a relação dessa com o projeto de Bem Viver, que assumiu;
- c) Analisar a comunicação no território, os canais e suportes de visibilidade que a aldeia articula, bem como seus processos e produtos educomunicativos.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi iniciado oficialmente em março de 2014. Devido ao meu encargo como coordenadora de pesquisas num departamento de planejamento de uma instituição sem fins lucrativos, somado às aulas que ministrava em uma instituição privada de ensino superior de Aracaju, o trabalho foi realizado com irregularidades. Logo, a construção dos dados buscou obedecer ao ciclo de um ano do calendário agrário da aldeia.

Ao final desta Tese, acumulei uma experiência com cerca de 16.000 Km viajados, somente entre Aracaju, cidade em que residi a maior parte da pesquisa e Araçuaí, município onde se localiza a Cinta Vermelha-Jundiba. Afastei-me uma meia dúzia de vezes dos arredores da UFS ou da aldeia, buscando fontes que considere importantes para a construção dos dados.

Em 2014, participei de um curso de extensão da Universidade de Goiás, ministrado em duas etapas: uma pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão no mês de julho, e outra pelo economista Marcos Arruda, em dezembro. Os dois são referência deste trabalho, sendo que o primeiro no contexto dos conhecimentos tradicionais e o segundo do Bem Viver.

No ano de 2016, já com os cursos concluídos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) ao qual estou vinculada fui, no período de férias do meu trabalho, à pequena cidade de Nova Iorque, no cerrado maranhense, às margens do Rio Parnaíba. Esse território cheio de tradição, azeitado pela presença das Quebradeiras de Coco Babaçu, minhas ancestrais, acentuou o fato de que há uma projeção multidimensional dos alimentos tradicionais, realizada através de complexos códigos afetivos e protocolos de hospitalidade. Entre o arroz de pequi, creme de bacuri e doce de buriti ofertados nas visitas que fazia aos parentes (e que não poderia recusar, pois isso é tido como um ato de grosseria), fui escrevendo os dois capítulos do texto, que submeti à banca no meu exame de qualificação.

Em janeiro de 2017, atendendo ao convite do Departamento Nacional do SESC, fui ao Acre para um curso no campo da sustentabilidade ambiental. Entre um compromisso e outro desse trabalho, conheci, em Rio Branco, Letícia Yawanawa, liderança da Organização das Mulheres Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia.

Acompanhada por ela, visitei a sede da *Sitoakore* e conversamos sobre saúde indígena, gênero e SAN. Dona Letícia me disse que atua no Movimento das Mulheres Indígenas, desde a década de 1990, juntamente com Cleonice Pankararu, da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba. Saí desse encontro com ainda mais certeza de que as relações de gênero deveriam ter visibilidade em minha Tese.

Dois meses depois, em março, participei de uma pesquisa do projeto Pró - África/CNPq, Nr. 440316/2015-4, “A Vizinhança nas Entrelinhas: alianças e conflitos, trocas (des)iguais e cooperação entre Moçambique e África do Sul”, coordenado pela antropóloga da Universidade de São Paulo, professora Dra. Laura Moutinho. Esse trabalho merece registro, porque me fez refletir sobre a importância de sublinharmos a animada discussão das epistemologias do Sul em torno do que os povos indígenas chamam de “pedagogia de algo grande”, necessária para se alcançar a SAN e o Bem Viver. SAN, inclusive, esteve na mesa de discussões da Universidade Eduardo Mondlane, animada pela antropóloga moçambicana professora Dra. Esmeralda Mariano e pela pesquisadora francesa Dra. Brigitte Bagnol, que usam essa categoria de análise nos estudos que realizam sobre as mulheres daquele país.

Em abril de 2017, ganhei bolsa da CAPES para realizar, num período de quatro meses, doutorado sanduíche no *Centre for Studies in Food Security*, da Ryerson University, Toronto (Processo PDSE 88881.132108/2016.01). Levei para esse estágio doutoral as entrevistas já transcritas e pude, ao me distanciar do meu objeto, me debruçar sobre as categorias-chave desta tese, pois tive acesso não somente à biblioteca da Ryerson, mas também ao robusto acervo da University of Toronto. Algumas clivagens da minha análise foram resultantes ainda de aspectos que emergiram na *Canadian Association for Food Studies Conference* (CAFS) e *Canadian Congress of the Humanities and Social Sciences* (CCHSS), bem como do *World Indigenous Peoples Conference on Education* (CIPCE).

Esses acontecimentos acadêmicos deram-me pistas cruciais para o trabalho analítico desta Tese. A CAFS ajudou-me a refletir sobre a importância da construção de políticas que considerem a soberania alimentar e SAN dos povos. O CCHSS, cujo tema foi Terras Indígenas, discutiu amplamente a Educação Indígena em uma série de painéis. Já o WIPCE, que reuniu intelectuais indígenas de várias partes do globo, deu suporte para que eu revisitasse categorias de análise relativas às chaves gênero e Bem Viver, uma vez que neste Congresso os povos da Austrália, Canadá e Nova Zelândia apresentaram inúmeras pesquisas que desaguam nesses temas.

A palestra de Vandana Shiva, *Sowing the Seeds of Resistance* [Semeando as Sementes da Resistência], realizada no Instituto de para Estudos em Educação da University of Toronto U of T), deu-me pistas relevantes sobre a soberania alimentar e o papel das sementes nativas neste contexto, questões que a Cinta Vermelha-Jundiba considera relevantes.

Por último, mas não menos importante, criei um grupo fechado em 08 de junho de 2016 no ambiente tecnológico da mídia social Facebook. Esse grupo me foi útil para salvar, a partir desta data, as postagens dos indivíduos da aldeia relevantes para esta Tese. Esse material serviu

de apoio para eu analisar o processo comunicacional, narrativas discursivas e imagéticas da comunidade.

Logo, após detalhar estes diversos momentos de construção desta pesquisa por caminhos distintos geograficamente, mas similares no contexto da configuração de uma análise comparada, sublinho que esse movimento foi não somente importante, mas necessário, pois promoveu encontros com pesquisadores indígenas e não indígenas, que me fizeram focar nas categorias que decidi explorar, e que apresento em tópico específico desta introdução.

Para o trabalho de construção dos dados da pesquisa, o leitor verá que, no aspecto reconstrução histórica, não fiz pesquisa em arquivos. Utilizei o material resultante de Teses e Dissertações disponíveis sobre os Pankararu e Pataxó, pois se tratava de delinear um panorama histórico, para verificar as trajetórias desses povos do período colonial até o momento em que alguns indivíduos decidiram se juntar para construir a Cinta Vermelha-Jundiba.

Além da pesquisa em textos acadêmicos, contei com a colaboração das lideranças da aldeia e da pesquisadora indígena do Vale do Jequitinhonha, Geralda Soares, para reconstruir a história recente. Sobretudo, foi muito relevante ter acesso ao arquivo digital e material da Cinta Vermelha-Jundiba, que Soares está organizando em Araçuaí. Os livros, monografias de conclusão de curso dos pesquisadores da aldeia, artigos de jornais, fotografias e relatórios de projetos da comunidade, sob sua guarda, deram um impulso na minha análise.

Nesta Tese, segui o calendário de um ano da vida da comunidade, observando suas especificidades. Participei dos momentos que eram constitutivos de eventos considerados importantes para a comunidade, ou de pautas que queriam filmar. Acredito assim, que pude elencar informações necessárias para me auxiliar no processo de compreensão de como a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba está expressando sua etnicidade e (re)construindo ou “retomando”, como afirma, saberes tidos como ancestrais para se articular com a sociedade nacional nos domínios educacionais, alimentares e do Bem Viver.

Tomei como ponto de partida o mapa do tempo da comunidade, organizado pelo professor Ytxay Pataxó, um dos fundadores da Cinta Vermelha-Jundiba, com a colaboração da comunidade. Nesse calendário, descreve-se a vida da aldeia em torno do ciclo agrário e das festividades, construídos com a participação dos seus sujeitos.

Em janeiro, a aldeia considera ser a “virada de um novo tempo e, portanto, as crianças de férias, descansam e ajudam seus pais. É tempo de brincar com primos, sobrinhos e parentes. Tempo de tomar banho no rio e viajar para a aldeia mãe, no litoral ou sertão baiano, e visitar familiares”.

Aqueles que ficam na comunidade ajudam a olhar a casa do vizinho. Janeiro também é tempo de se planejar a vida familiar, tempo de coletar pequi, fazer mingau de milho, pamonha, e tempo de colheita e fartura. Em fevereiro, o cheiro de milho verde e feijão de corda invade as casas. As chuvas continuam a alegrar o espaço e a estrada de barro dificulta o acesso dos visitantes. Ytxay (2012) assim descreve o fevereiro na Cinta Vermelha-Jundiba:

O Rio Jequitinhonha fica com muitas águas e os peixes ficam mais alvoroçados. Muitos pássaros ainda permanecem alegres e o pássaro papo d'água continua com suas cantorias trêmulas. Muitos paturís (pato d'água), garças deixam as lagoas mais alegres. Muitos sapos cururus entre outras espécies fazem uma grande sinfonia (YTXAY PATAXO, 2012, s/p).

Em março, “as primeiras mudanças de estação se manifestam e as chuvas diminuem, abrindo o tempo de se plantar feijão [...] É tempo de acreditar no tempo para não perder as plantações”, registra Ytxay. “Por sua vez, as mulheres juntam-se para a colheita das sementes de juerana e seu tingimento.” Nesse período os colares brotam das mãos das índias, ricos esteticamente, fortalecendo laços de reciprocidade e a renda familiar.

Tudo isso acontece através dos animados mutirões comunitários, quando os grupos “capinam roças dos parentes e contam muitos causos”. Nesta tese, entendo o mutirão como forma de solidariedade e sociabilidade “traçada pela participação dos moradores em trabalho de ajuda mutua” (CANDIDO, 2003, p.87). Neles, indígenas de outras aldeias e não indígenas integrantes da rede da comunidade também podem ser convidados.

No mês de abril, há muitos convites para a comunidade vindos de várias partes do Vale do Jequitinhonha:

Somos convidados para irmos às escolas e dar palestras, vender nossos artesanatos e fazer nossa apresentação com canto e dança. É o mês da família onde todos se juntam para contar história, se divertir e com alegria. Nesse mês a gente conta como é nosso jeito de ser índio e viver em comunidade [...]. Costumamos nos pintar, fazer artesanato e ensaiar nossos cantos, danças, fortalecendo nossa identidade (YTXAY PATAXO, 2012, n/p).

Em maio começa a época da seca. “não tem folha para respirar o ar, não existe fruto para os animais”, relata Ytxay. No mês de junho, o frio começa a dar os sinais, e a aldeia procura dormir agasalhada, após ficar à beira do fogo. “É tempo de ficar mais coladinho com a esposa e dormir mais apertadinho [...] Aqui no Vale nessa época, nem parece que é região quente. O céu fica mais brilhante com muitas constelações que dá para identificar muitas figuras com as estrelas”, acentua a liderança.

Somente no mês de outubro, percebe-se certa mudança, quando as trovoadas ou primeiras chuvas começam a cair e “os seres da Mãe Natureza começam a dar os primeiros sinais”:

O pássaro papo d'água começa a cantar a noite dando alerta que está chegando a época das chuvas. As cigarras cantam com mais frequências. O pássaro que é conhecido como saci começa a assoviar “peixe frito” noite e dia. O céu começa a ficar nublado nos meados desse mês. E a chuva cai. As árvores ficam mais verdes com muitas folhas e muita sombra para os pássaros se esconder do sol. Com esses sinais os homens começam a preparar a terra para a agricultura. É momento de pensar em que vamos plantar. O sol fica mais quente e o ambiente mais abafado. É a Mãe Natureza preparando para a chegada de muitas chuvas, trovoadas e raios. Nesse tempo nós fazemos troca de trabalho um com outro, o chamado mutirão. A dona da casa prepara o *txukakay* para os trabalhadores *māgutá*, tempo de muita alegria e piadas. Os pássaros do dia amanhecem mais alegres a seriema com seus gritos como sinal de alerta nos acorda para a chegada de um novo dia. Nos indígenas acreditamos muito nos sinais da Natureza. Esperamos a lua certa para fazer o plantio e aguardar a chuva para as plantas crescerem com muita força. Assim, esperamos muita fartura com a chegada das águas (YTXAY PATAXÓ, 2012, n/p).

Seguindo esse caminho busquei, a partir da convivência com a comunidade, construir os dados necessários para essa pesquisa, sempre me valendo de uma câmera de vídeo Canon Vixia F200 ou Canon 6D, um capturador de áudio Zoom H2N4, uma máquina fotográfica Canon G11, um tripé e meu Diário de Campo. Nesta tese, sigo a linha do VP, que busca auxiliar na emancipação das narrativas, inclusive nos espaços de tomada de decisão para a formulação de políticas públicas, fortalecer o diálogo e construir pontes com grupos diversos (STIEGMAN, 2011). Através desse caminho, pude realizar o mapeamento da cena social dos participantes, através da escuta, observação e construção dos dados.

Desde que o cacique autorizou a realização desta pesquisa, em 2014, tenho gravado narrativas tanto da aldeia quanto de atores sociais que compõem sua rede de sociabilidades e que ela pauta para eu entrevistar. O primeiro bloco surgiu na minha viagem ao Vale do Jequitinhonha em 2014, quando fui convidada a fazer as gravações para um documentário sobre o III Encontro de Pajés, que aconteceu de 05 a 07 de dezembro, na aldeia.

O segundo foi realizado em abril de 2015, dentro do projeto *Okhá-Kahab*, mas estendendo-se a rede de sociabilidades da aldeia, em Araçuaí. O terceiro foi decorrente da viagem que realizei junto com um grupo de lideranças e jovens da comunidade por três estados. Visitamos a aldeia mãe Pankararu, no município de Paulo Afonso, Bahia, a aldeia Kariri-Xocó em Alagoas, sempre realizando registros audiovisuais e entrevistas.

Participamos da programação de uma celebração religiosa em uma comunidade quilombola em Poço Redondo, Sertão de Sergipe. Atravessamos o rio Vaza Barris, para conhecermos o projeto de uma ilha agroflorestal no município sergipano de Itaporanga d'Ajuda

e ainda gravei duas palestras das lideranças realizadas no SESC Sergipe, em Aracaju. No total, reuni 120 horas de filmagens e cerca de seiscentas fotografias.

Tanto as estradas percorridas nesse ir e vir quanto as filmagens constituíram-se em importantes espaços de reflexão sobre a pesquisa, uma vez que estar no movimento de entrada e saída da aldeia, proporcionou-me um tempo importante para refletir sobre a própria dinâmica e ‘achados’ da investigação. Entre um trecho e outro, eu salvava o áudio em um pen drive, e seguia estrada afora ouvindo meus entrevistados.

Muitas vezes, uma “questão de pesquisa” era editada durante esses percursos, pois eu encontrava aspectos que careciam de descrições mais detalhadas, como aconteceu com a lenda dos caçadores e jesuítas, contada pelo cacique na abertura do III Encontro de Pajés. O arquivo apresentava ruídos, mas orientada pelo meu Diário de Campo, percebi que essa narrativa apoiaria a chave de interpretação do capítulo dois, Saberes e Sabores. Por isso, respeitando o tempo da comunidade, sua agenda e seu chamado, aguardei até o próximo encontro, quando pedi que ele contasse novamente a lenda. To’ê Pankararu atendeu meu pedido prontamente.

Logo, o equipamento utilizado, embora requeresse atenção permanente, também servia de suporte para minha compreensão de aspectos específicos. O foco da minha câmera ofereceu enquadramentos imagéticos distintos, e a ausculta ampliada do áudio pelo *headphone*, possibilitou-me uma interconexão entre a investigação, a imagem e a voz do meu objeto de estudo, mesmo quando eu estava realizando o doutorado sanduíche no Canadá, pois levei meus HDs.

Fiz a escolha da minha forma de interpretação inserindo o espaço onde as narrativas foram enunciadas e observando a rotina dos sujeitos da pesquisa. O enquadramento da câmera me ajudou a escanear panoramas e observar detalhes das cenas. Agrupei cinco blocos de arquivos com algumas imagens filmadas e fotografadas que são representadas na comunidade por palavras como: território, educação, bem viver, alimento, plantas medicinais e comunicação.

A construção do Diário de Campo foi importante para tomar notas durante as entrevistas, quando a câmera estava no tripé. O encadeamento da construção de narrativas, saberes e práticas dos diferentes entrevistados face a face com a câmera me auxiliaram na composição da análise, uma vez que eu percebia que as narrativas da comunidade se entrelaçavam.

Logo, o VP constitui-se em uma linha exata para a construção dos dados por três motivos básicos: 1) a oralidade, parte integrante do registro audiovisual, é constitutiva do método de aprendizagem considerado adequado pela aldeia estudada; 2) as cenas filmadas oferecem uma possibilidade de análise mais coerente com as perspectivas dos sujeitos das ações, bem como

registram o seu processo de construir o seu projeto de mundo; 3) os documentários resultantes dessa forma de realizar a pesquisa, ao serem devolvidos para a comunidade, podem ser utilizados para fortalecer a comunicação horizontal com os parceiros indígenas e não indígenas e dar visibilidade às suas pautas de luta junto aos gestores públicos, nos quais tanto a Educação, a SAN e a Comunicação são reivindicadas como direito.

O VP é uma metodologia canadense muito utilizada nos espaços acadêmicos desde a década de 1980 e 1990, para estudar comunidades indígenas e tradicionais naquele país. Esse caminho busca promover espaço para os protagonistas narrarem suas pautas de luta para os demais sujeitos (NICHOLS, 2012) e pressupõe uma interferência mínima da pesquisadora e do equipamento. Criado no final da década de 1960, como resultado da escuta dos desafios sociais vividos pelas comunidades de pescadores de Newfoundland, o VP, conforme detalho no terceiro capítulo, é importante para registrar a construção da cena social e, acima de tudo, as lições vividas e pautas de luta dos sujeitos envolvidos.

Por esse tipo de produção, elas/eles podem dar visibilidade às suas agendas sociais diante dos órgãos públicos e da sua rede de sociabilidades. Podem também estabelecer pontes com comunidades diversas, ao tempo que fortalece suas presenças em espaços políticos e fóruns sociais (SHAW, 2012), pois o vídeo viaja pela internet e pelos suportes de DVDs e HDs.

Em nossas produções participativas, as lideranças da aldeia organizaram a agenda de produção, a partir do tempo da comunidade, e escolheram os espaços para a locação das filmagens. Durante as entrevistas, não elaborei perguntas diretamente relacionadas às minhas questões de pesquisa. No entanto, utilizei as seguintes chaves de abertura das sequências: 1) Qual sua história? 2) Qual é seu maior desafio?; 3) Em que parte do desafio você se encontra atualmente?; 4) Qual seu maior sonho?; 5) O que você gostaria de acrescentar?.

À medida que os temas relativos as categorias de análise desta Tese iam surgindo nas entrevistas, eu inseria perguntas para explorar aspectos que iriam orientar meu estudo. Após as gravações, os cliques entraram em fase de transcrição do áudio e levei em média 2h para digitar cada hora gravada

Em seguida, o material foi montado em uma *timeline* do software Final Cut. Como essa etapa da edição foi cumprida em Aracaju, a colaboração entre esta pesquisadora e a comunidade deu-se através da avaliação dos ‘copiões’ inseridos com senha de proteção no canal YouTube. Por essa plataforma digital, a comunidade assistia aos vídeos e enviava seus comentários, sugestões de cortes e ajustes por e-mail. Somente após a aprovação do grupo, o vídeo entrava em etapa de finalização.

Nessa busca de realização de uma cartografia visual das narrativas dos meus entrevistados, deparei-me com alguns desafios trazidos pelo árduo trabalho de organização do equipamento para a produção dos vídeos, antes das viagens para a aldeia. Ao chegar lá e executar as gravações durante o dia, eu seguia uma rotina de quatro horas de trabalho noturno, necessárias para a recarga das baterias, limpeza das lentes, transferência dos clipes, áudios e fotografias para o computador, e desse para o HD externo, bem como a atualização do Diário de Campo. Todo o equipamento deveria estar pronto para uso no dia seguinte.

Realizar um trabalho videográfico simples nunca deixou de ser meu propósito. Por isso, evitei ao máximo movimentos bruscos e efeitos especiais na edição. Minha pequena câmera fotográfica me ajudou a encontrar ângulos e explorar o cenário antes de iniciar as filmagens. No entanto, não foi uma tarefa simples ajustar o foco e concentrar-me nas questões importantes para a pesquisa e checar o áudio. Contei com o apoio de algumas pessoas de Aracaju, que viajaram comigo e de membros do grupo, sempre dispostos a contribuir, nem que fosse carregando o equipamento.

Como já tinha certa experiência com a produção de VPs, sabia que o melhor seria ouvir a aldeia inicialmente, refletir sobre minhas categorias de análise, rever algumas instruções dos manuais da câmera e manter todos os cabos, baterias e microfones organizados. No campo, muitas informações podem chegar ao mesmo tempo, algumas vindas do meu interlocutor, outras de sopros trazidos pelo vento do Vale do Jequitinhonha, que causam ruídos no áudio prejudicando a realização dos documentários, ou simplesmente pelo brilho branco da forte luz que cobre a região e que danifica a imagem capturada em equipamento simples, principalmente entre as 11h e 16h.

Um detalhe importante de produção foi optar pela utilização da luz natural, uma vez que a luz artificial nas faces dos meus entrevistados poderia inibir o processo da articulação das suas narrativas, prejudicando a investigação. Por isso, priorizei o horário das gravações das 7 às 10 da manhã e das 16 às 17h30. No entanto, em determinadas situações isso foi complexo, pois algumas vezes necessitei gravar fatos novos com a luz do meio dia, causando mais aflição à documentarista que à pesquisadora. Aquela, que se contorcia para obter o melhor ângulo, sabia que o equipamento simples que estava sendo utilizado, mesmo com o rebatedor de luz, não seria o ideal. Essa deixava a captura de imagem e áudio fluírem, pois precisava focar nos dados que estavam sendo construídas.

Para o trabalho de pesquisa com o VP, deve-se ter certo cuidado com o estoque de cartões de memória que se leva para a pesquisa de campo. Pode ser frustrante encontrar-se diante de uma boa entrevista e não ter espaço para armazenar a informação. Deletar o que já

está gravado é perigoso, pois detalhes específicos das narrativas poderão ser relevantes para o trabalho de análise. Por isso, sempre ao final de cada dia de trabalho, realizei o download de tudo que foi coletado e organizei pastas no HD externo. Inicialmente, a melhor forma que encontrei foi criá-las subjetivando-as: pajé, cacique, bióloga indígena, permacultura, crianças indígenas, educadora popular, professores, indígenas da região, feira de Araçuaí, convidadas da aldeia, panorâmicas da aldeia, etc. Depois, transcrevi as entrevistas; finalmente, organizei os assuntos por categorias, como citei anteriormente.

Os VPs originaram produtos audiovisuais positivos, pois passaram a ser um modo de retorno da pesquisa para a comunidade. Devo assinalar que os documentários são componentes importantes para a construção dos dados desta Tese, mas não apresentam seus resultados analíticos. Portanto, é minha intenção, após a defesa, acessar recursos para a realização de um média metragem sobre os aspectos resultantes desta investigação. Por hora, conseguimos produzir dois curtas, cujos links encontram-se nas referências.

O primeiro deles foi gravado durante o mês de dezembro (2014) e editado em janeiro de 2015, e se chama “A Mão do Pajé” (LIBERATO 2015, 15 min.). Esse vídeo registra o encontro de lideranças e pajés realizado na aldeia no qual participaram grupos indígenas da região, instituições de ensino e estudantes, para debater o tema “Água e Mudanças Climáticas”. O segundo trabalho videográfico foi *Okhá Kahab*, gravado em abril de 2015 e editado nos meses de maio e junho do mesmo ano, mas finalizado em 2016. O documentário trata do cultivo das plantas medicinais na aldeia, e visa registrar o processo de retomada dos conhecimentos ancestrais relacionados à medicina indígena, tornando-os visíveis tanto para os membros da aldeia quanto para as comunidades do entorno. No terceiro capítulo, esses vídeos serão analisados.

Após utilizar esse recurso audiovisual, analisei as narrativas audiovisuais apoiada na concepção de Paul Ricoeur (1994). Logo, exploro as polissemias e busco correlações que não sejam acidentais entre os sujeitos dessa comunidade, mas sim “transculturais” (RICOEUR, 1994, p. 85). Em outras palavras, não foco somente no texto, diegese, estrutura, mas nas pistas que os protagonistas apontam e que são proeminentes para uma apreensão do tecido social e das relações entre seus sujeitos.

Logo, as filmagens fizeram emergir narrativas visuais necessárias ao meu entendimento acerca das construções de espaços, gestos, afetos, expressões, tensões, contradições e até mesmo pedagógicos silêncios. Todos esses elementos foram substanciais para minha compreensão da semântica e temporalidade da Cinta Vermelha-Jundiba, para além dos sintagmas dos enunciados.

Nem todas essas entrevistas estão nos documentários, pois esses têm um tempo recortado de 15min. Por isso, após a defesa da tese, as gravações e transcrições serão entregues à aldeia, em um HD externo de 1 Terabyte, para que a comunidade possa utilizá-las da forma que considerar mais adequada.

3 SUJEITOS DA PESQUISA

O conceito de intelectual orgânico de Antônio Gramsci (1970) de que todos os homens são intelectuais, mas nem todos possuem na sociedade esta função de intelectuais, guia a forma como interpreto os sujeitos desta pesquisa. Considero que os indivíduos Pankararu e Pataxó da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, demarcam fronteiras étnicas, através de padrões próprios de organização social e de tradições específicas. As fronteiras

são mantidas por um conjunto limitado de traços culturais. Assim, a persistência da unidade depende da persistência dessas diferenças culturais, ao passo que sua continuidade pode igualmente ser especificada por meio das mudanças da unidade resultantes das mudanças nas diferenças culturais definidoras da fronteira (BARTH, 1998, p. 226).

Por isso, sublinho que a comunidade estudada não representa a diversidade dos demais 303 grupos indígenas do Brasil. Cada povo possui suas próprias especificidades. No entanto, como todo discurso é uma construção social, é crível supor, diante da convergência que observei entre a agenda social da aldeia e as reivindicações do movimento indígena, que os diálogos mantidos nas reuniões, fóruns e conselhos, os quais as lideranças da aldeia participam, têm implicado na postulação de pautas comuns, ainda que nesse bojo persistam peculiaridades distintas.

Para dar conta de compreender essas e outras complexidades, dos trinta indivíduos que compõem a comunidade, entrevistei doze. Eles e elas foram escolhidos porque assumem na aldeia diferentes papéis (lideranças políticas e religiosas, estudantes, agricultores, técnicos e artesãos) e, portanto, são protagonistas relevantes para que os objetivos deste estudo se cumpram. Logo, entrevistei: o cacique da aldeia; o pajé; a cacica da aldeia Apukaré, matriarca dos Pankararu; membros das cinco famílias que formam o núcleo central da aldeia; dois professores indígenas da escola; duas jovens da aldeia que atuam no campo da agroecologia e permacultura. Cinco atrizes sociais da rede de sociabilidades da aldeia: a pesquisadora Geralda Soares, que acompanha há três décadas os grupos familiares que formaram a Cinta Vermelha-Jundiba; e quatro representantes das instituições parceiras na região, que têm participado

ativamente dos projetos sociais da aldeia (Instituto Fênix – Maria Helena Cardoso; Cáritas – Dona Terezinha e Neide Aranã; e a coordenadora da Secretaria de Desenvolvimento Regional – Maria do Carmo Ferreira – Cacaí do PT).

Embora eu explore os resultados de forma detalhada no primeiro capítulo, adianto ao leitor que os Pankararu e Pataxó da Cinta Vermelha-Jundiba colocam em evidência as seguintes demandas: a) necessidade de (re)construção de sua própria história, na qual o passado recente (nascer e crescer num contexto multicultural, mas sob a opressão de um ambiente carcerário) apresenta desafios para a recuperação dos saberes indígenas ancestrais; e b) o esforço para conciliar as iniciativas no sentido de retomar os saberes ancestrais e, ao mesmo tempo, dialogar com os conhecimentos do mundo moderno, que acreditam serem capazes de impulsionar o Bem Viver. Isso demanda entradas e saídas em outros grupos indígenas, movimentos sociais e instituições de ensino da sociedade nacional; c) criar estratégias de comunicação capazes de dar visibilidade às suas reivindicações, e conscientizar a sociedade nacional da importância dos povos indígenas para a construção do país.

Diante disso, a comunidade maneja estratégias num processo sistemático de mobilização, que visa suprir suas necessidades de sobrevivência e de participação política e social, enfrentando nesse percurso desafios contíguos aos dos demais grupos indígenas no Brasil.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise desta investigação são “Bem Viver; Educação Indígena e SAN; Comunicação Comunitária e Educomunicação” que, naturalmente, encontram-se segmentadas a partir da pesquisa documental e construção dos dados obtidos em minha convivência com a aldeia.

A primeira, Bem Viver, é resultante das lutas populares, particularmente dos povos indígenas, que influenciaram as Legislações do Equador e Bolívia. O termo origina-se de *Sumak Kawsay* na língua Quechua, *Suma Qamañ* em Aymara ou *Buen Vivir/Vivir Bien*, na tradução mais recorrente. O Bem Viver é uma categoria em construção, que se realiza nas práticas que brotam "desde de dentro". Ou seja, ações que considerem as estratégias de convivência com a natureza, através da conjugação das condições ecológicas de um território com o manejo cultural do espaço (LEFF, 2016; ACOSTA, 2015; CHOQUEHUANCA, 2010; ARRUDA, 2003).

O Bem Viver demanda um processo decolonial do pensamento, pois articula uma estratégia que aponta para a transformação, construção e emancipação social. Deve ser sistematizado por meio de alternativas, que abram caminhos pedagógicos e práticos para novas formas dos seres humanos se perceberem na natureza (WALSH, 2015).

Uma chave analítica dessa categoria é a etnicidade (BARTH, 1998; CARNEIRO DA CUNHA, 2009), uma vez que ela me possibilitou perscrutar a história dos povos Panrakaru e Pataxó (ARRUTI, 1996; CARVALHO, 2016; DANTAS, 1991; SOARES, 2012), para compreender o processo migratório que conduziu os sujeitos desta Tese ao Vale do Jequitinhonha, um espaço de complexas culturas (BRANDÃO 2013; PARAÍSO, 1992; POEL, 2013).

A noção de cultura deste estudo é: “um conjunto de todas as práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação, que têm relativa autonomia perante os campos econômico, social e político, e que amiúde existem sob formas estéticas, mas é o prazer um dos seus principais objetivos” (SAID, 1995, p. 12). Quando utilizo o termo “cultura” (com aspas), refiro-me ideia de Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 373), que a interpreta como “um recurso, uma arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional”.

A segunda categoria, Educação Indígena, é concebida como "um conjunto de processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam sua reprodução, perpetuação e/ou mudança" (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 129).

Logo, analiso a educação na aldeia tendo como ponto de partida as práticas de cultivo de plantas e alimentos no território, que é

cultura-natureza, lugar-suporte da existência humana. É espaço-tempo em que se expressam os processos de apropriação da natureza em sua organização eco - geográfica, porém sobretudo é o lugar onde se reconstroem os modos de habitar o mundo a partir de racionalidades diferenciadas e alternativas” (LEFF, 2016, p. 451).

O território oferece os elementos necessários para o mínimo vital (CANDIDO, 2003) dos Pankararu e Pataxó, mas também para sua reprodução física, cultural e educacional. Nesse sentido, as lideranças da aldeia construíram percursos próprios de ensino e aprendizagem, (narrativas orais, observação, demonstração, imitação, alianças e sonho) (BERGAMASCHI, 2009; TASSINARI, 2008), valendo-se da retomada dos saberes e sabores dos mais velhos, mas, ao mesmo tempo articulando-os por aspectos apreendidos no tempo presente, visando garantir

a SAN, soberania alimentar (ROCHA; LIBERATO, 2013) e a sustentabilidade (LEFF, 2004; IRVING, 2014) das famílias nos dias atuais, e para as gerações futuras.

A terceira categoria, Comunicação, é analisada à luz do conceito de comunicação comunitária. “Trata-se de uma forma de expressão de segmentos excluídos da população, mas em processo de mobilização visando atingir seus interesses e suprir necessidades de sobrevivência e de participação política” (PERUZZO, 2006, p. 2). Interpretada de diferentes formas, a partir dos espaços sociais onde é articulada, pode ser chamada de participativa, horizontal, comunitária e dialógica.

O pressuposto dessa forma de comunicação é a dialogicidade, cuja articulação se assenta na dinâmica da comunidade, e na definição dos sujeitos envolvidos: quem são, quais suas aspirações, o que precisam e como podem agir coletivamente para atingir seus objetivos e melhorar suas vidas (BARRANQUERO, 2012).

Analiso a comunicação através de três chaves: primeiro, pela relação simbólica do plantio dos alimentos (BARTHES, 2008; HALL, 2006; FISCHLER, 1979; LÉVI-STRAUSS, 1976), em sistema de mutirão (*muchiron* na língua indígena), “uma forma de solidariedade, traçada pela participação dos moradores em trabalho de ajuda mútua” (CANDIDO, 2003, p. 87). Foco, portanto, na constituição dos processos dialógicos endógenos (FREIRE, 1982).

Em seguida, examino a comunicação que a aldeia articula através do estratégico entrelaçamento das técnicas de comunicação comunitária e relações públicas popular (PERUZZO, 2006), quando busca a interlocução com sua rede de aliados para garantir apoio às suas reivindicações, e quando faz uso dos canais e suportes disponíveis para divulgar os projetos sociais que realiza para Bem Viver (COGO; OLIVEIRA; LOPES; 2013; BARRANQUERO, 2012).

A terceira chave é constituída pelos processos de educomunicação (CITELLI, 2016; MARTÍN-BARBERO, 2014; SOARES, 2009), que são

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educacionais, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002).

Considero, especificamente, a educomunicação articulada via VPs, elucidativa para as formas de visibilidade que a aldeia considera mais adequada a si.

5 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro apresento a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, observando sua relação com o território e seu percurso de (re)construção étnica, no Vale do Jequitinhonha (MG). Destaco o estabelecimento das tensões (migração forçada e encarceramento) e relações de reciprocidade (redes de troca de saberes e ajuda mútua) que fizeram surgir a comunidade, e exploro aspectos relativos as trajetórias históricas (ARRUTI, 1996; CARVALHO, 2016; SOARES, 2012) e as relações de gênero na comunidade (NOBRE; HORA, 2017; SILIPRANDI, 2013).

Em seguida, analiso a noção do Bem Viver e parto da genealogia do termo *Sumak Kawsay*, que legitimou modos de vida do passado dos povos andinos e estão sendo articulados por específicos grupos étnicos, como os da Cinta Vermelha-Jundiba, no tempo presente. Ainda no primeiro capítulo, aprofundo as diferentes dimensões dessa categoria de análise para o projeto de vida no território da aldeia estudada (LEFF, 2016; SANTOS, 1988), tendo como base as construções das narrativas e a organização da vida social na comunidade em torno dos ritos agrários (CANDIDO, 2003), cultivo de alimentos, reflorestamentos e herbário cerzidos por formas peculiares de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, apoio-me nos estudos no campo da Educação Indígena (LUCIANO BANIWA, 2013; BENITES AVA GUARANI KAIOWÁ, 2012; DANIEL MUNDURUKU, 2012), para compreender seus percursos, manejos e paradoxos. A alimentação adequada é uma reivindicação das lideranças indígenas para o avanço do processo educacional de seus estudantes. Como essa não é uma questão nova, busco também nos textos clássicos os fundamentos teóricos da relação entre educação e alimentos, ou ‘saber e sabor’ (CALKINS, 1885), e perscruto a dicotomia que os alimentos podem assumir tanto para emancipar povos quanto para sujeitá-los (CASTRO, 1946).

Nesse capítulo, também discuto o que vem a ser educação para a comunidade. Foco em uma análise sobre o caminho percorrido desde a colonização portuguesa, no qual a educação foi imposta aos povos, até seu reposicionamento no mundo moderno. Nesse período, ela passou a ser considerada pelos grupos da aldeia um direito e, ao mesmo tempo, um instrumento de luta, afirmação e liberdade.

A partir da reivindicação das lideranças indígenas de um lugar distintivo na formação da sociedade brasileira, no terceiro capítulo exploro o papel da comunicação para a Cinta Vermelha-Jundiba. Observo a articulação dos sujeitos para inserir a imagem que quer construir para si na sociedade nacional, observando percursos e percalços. Analiso-a em três níveis:

dentro da comunidade; com a rede de sociabilidades e sociedade nacional; e através dos sistemas educacionais, nos quais a aldeia elabora produtos para sua visibilidade.

No primeiro caso, exploro o processo dialógico (FREIRE, 1982) dos mutirões de plantio e acampamentos, analisando seu impacto no território e nos sujeitos. Na segunda chave, comunicação comunitária, meu ponto de partida é o fluxograma da aldeia (Figura 1). Analiso a interlocução tática das lideranças com sua rede de sociabilidades e os resultados materiais desse processo para a comunidade. Examino a criação e veiculação dos instrumentos alternativos de relações públicas popular (PERUZZO, 2016), utilizados pela comunidade para dar visibilidade às suas pautas de luta e projetos sociais. Já na terceira, observo os processos educacionais da Cinta Vermelha-Jundiba, a produção e propagação dos seus vídeos.

Nas considerações finais, as respostas de pesquisa encontradas serão relacionadas como um todo, mas as limitações do trabalho e as perguntas que não foram respondidas serão pontuadas, no sentido de que elas possam continuar orientando novas investigações sobre a complexa iniciativa da Cinta Vermelha-Jundiba, que tem procurado construir estratégias de sobrevivência no mundo moderno.

1 TERRITÓRIO: CONSTRUÇÕES E TENSÕES PARA O BEM VIVER

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir a trajetória histórica dos grupos da Cinta Vermelha-Jundiba e conhecer os percursos e percalços que os levaram a construir o território de 68 hectares, no Vale do Jequitinhonha, região Norte de Minas Gerais. Aldeia formada pelos povos Pankararu e Pataxó, oriundos de Pernambuco e Bahia, respectivamente, ela possui marcas próprias, assinaladas também pelas prisões indígenas construídas pelo regime militar.

Nas páginas subsequentes, exploro os modos de vida do grupo, portanto, sua etnicidade, os papéis dos indivíduos e as relações de gênero. Analiso as bases conceituais do projeto da comunidade que, nos dias atuais, está assentado no Bem Viver.

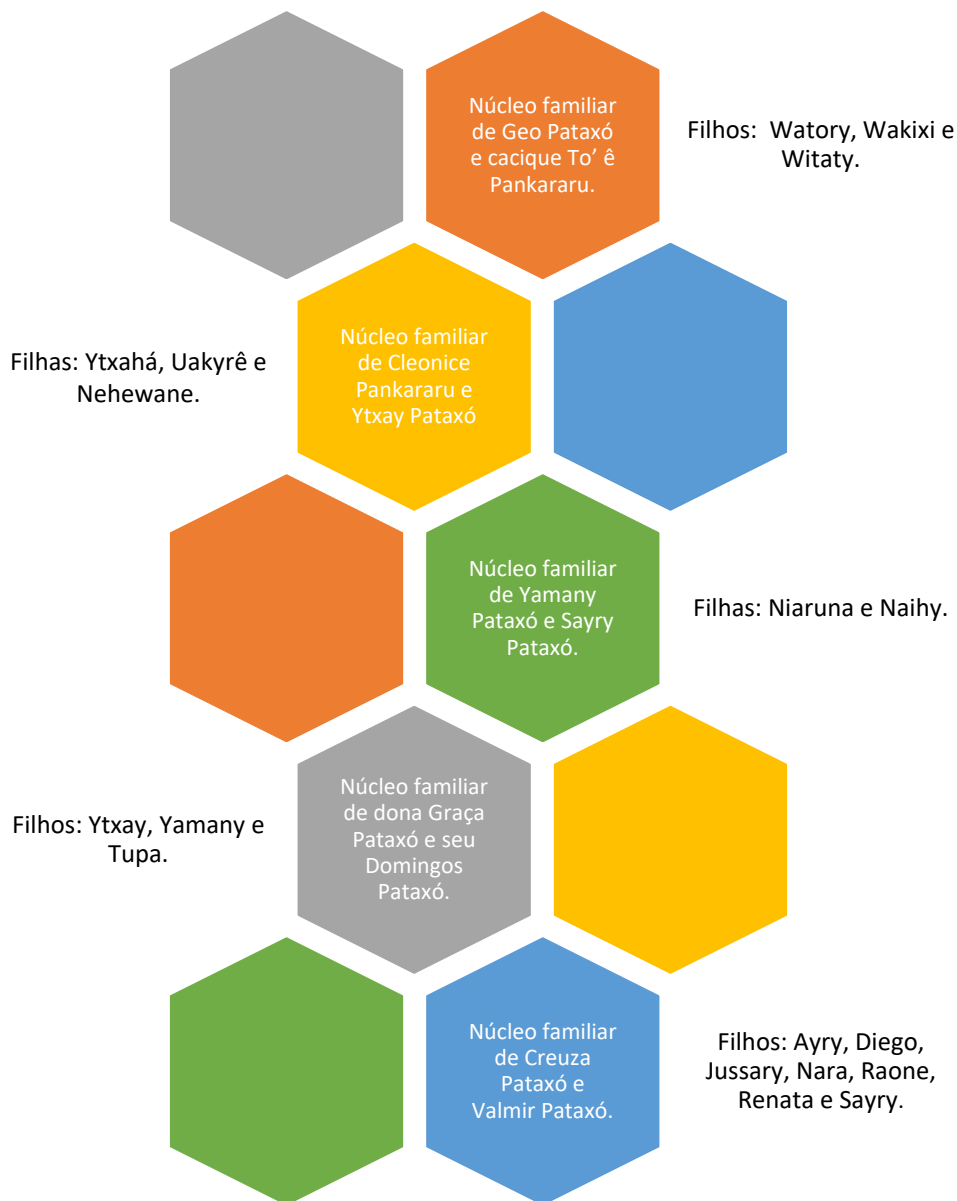
1.1 ALDEIA CINTA VERMELHA-JUNDIBA

Em 2003, um grupo de cinco famílias formadas por indígenas Pankararu e Pataxó, decidiu sair da Reserva Guarani, município de Carmésia (MG). O cacique To'ê Pankararu (2008) afirma que a ideia despontou quando

fazendeiros [latifundiários], que faziam a fronteira com a Reserva Guarani, instalaram em suas áreas um projeto de “desenvolvimento”. Eles começaram a plantação de florestas de eucalipto para produzir celulose em torno da Guarani. Em 2005, eles atearam fogo para limpar a terra e o fogo invadiu a reserva, destruindo nossa fonte de água e nossa roça. Diante deste enorme desastre, dois anciãos, inclusive um deles era o cacique, se mataram e nós ficamos arrasados. Com isso, um grupo de cinco famílias decidiu começar uma nova vida e encontrar uma terra que não teria de deixar novamente por causa da invasão de projetos de desenvolvimento. Viver se mudando é cansativo. Nós nos deslocávamos de um lugar para outro desde que eu era criança, por isso nós estávamos cansados desta vida (TO'Ê PANKARARU, entrevista realizada pela autora, em junho de 2008).

O grupo liderado por To'ê Pankararu, Géo Pataxó, Cleonice Pankararu e Ytxay Pataxó, e apoiado por mais três famílias, com quem possuía laços de parentesco, tornou-se central no processo de construção da Cinta Vermelha-Jundiba, conforme demonstro no gráfico abaixo.

Mapa 1 – Mapa dos núcleos familiares que criaram a Cinta Vermelha-Jundiba



Mapa elaborado pela autora, a partir das informações coletadas nos arquivos da aldeia.

Cleonice Pankararu afirma que, quando comunicava às pessoas sobre a decisão do grupo em se mudar para Araçuaí, essas costumavam dizer que as famílias haviam perdido o senso, pois iriam viver no “vale da miséria”. Na contramão dessa ideia, respondia

não! (...) Como um vale da miséria vai produzir tantas pedras preciosas, tanto ouro, diamante, como produziu durante tanto tempo no Rio Jequitinhonha? O problema foi a exploração direta e as plantações de eucalipto. Um lugar desse não é lugar de miséria. Está faltando é o pessoal descobrir isso. Esse é um lugar onde tem feira, onde o pessoal planta e vai para a feira vender [...]. Viemos porque tivemos uma outra visão do Vale, uma que muita gente não tem. Muitos até hoje acham que é uma região seca, que não produz. Mas o pessoal tem que pensar é que isso aqui foi devastado, os

projetos de desenvolvimento só destruíram a terra. (Documentário Segurança Alimentar e Cultura Indígena no Brasil, 2009).

A partir do contato que mantinham na região com a educadora Geralda Soares, construído desde a década de 1990, as lideranças acreditaram, segundo relatam, que o Norte de Minas seria o lugar mais viável para seu projeto. Decidiram partir com suas doze crianças, à época. Antes do mergulho na história desse processo de criação da aldeia, que retomo mais adiante, farei um sobrevoo em dois importantes espaços para o percurso desses grupos étnicos: 1) A aldeia Apukaré; 2) O Reformatório Krenak.

1.1.1 Aldeia Apukaré: primeira entrada no Vale

O processo de entrada dos Pankararu no Norte de Minas Gerais teve início na década de 1990, quando o Bispo da Diocese de Araçuaí, D. Enzo Rinaldini, concedeu, por regime de comodato, 60 hectares de terra no município de Coronel Murta, ao grupo familiar de Seu Eugênio e Dona Benvinda, que formaram então a aldeia Apukaré. (SOARES, 2015). Esse fato chamou a atenção da imprensa da capital mineira.

Figura 4 – Jornal Hoje em Dia, Belo Horizonte, Minas Gerais



Fonte: Acervo Lux Clipping Impresso (Jornal Hoje em Dia).

A matéria “Índio Pankararu sonha com resgate da cultura perdida”, publicada em 16 de novembro de 1998 no Jornal Hoje em Dia de Belo Horizonte, é o primeiro registro de que, entre dezembro de 1993 e junho de 1994, a família de seu Eugênio e dona Benvinda Pankararu instalou-se no Vale do Jequitinhonha. Há muito o que ser analisado neste texto, a partir do título que assinala a expressão “cultura perdida”.

No entanto, isso escapa a este capítulo e por isso me detenho no que a matriarca do grupo formado por nove pessoas declarou ao jornalista: “não tenho mais ideia de querer andar, não. Já tô veia. Cansei”. Após quase 30 anos de caminhada por várias cidades e aldeias, a família de seu Eugênio Pankararu, originária de Pernambuco, foi viver em Carmésia, na Fazenda Guarani, uma antiga prisão para povos indígenas, construída pelo regime militar. Da mesma forma aconteceu com a família de seu Domingos Pataxó, da aldeia Barra Velha, sul da Bahia.

Nesse universo, To’ê Pankararu, Géo Pataxó, Cleonice Pankararu e Ytxay Pataxó atores cruciais para a formação da Cinta Vermelha-Jundiba, viveram boa parte de sua juventude. Construíram relações de afeto, famílias, e passaram a formar um grupo que defendia, conforme relatos, perspectivas que considero emancipatórias como: autonomia, dignidade, saberes indígenas, cidadania, resistência, resiliência, agroecologia, permacultura e SAN.

Ao analisar as entrevistas, percebi que essas pautas foram construídas no percurso que viveram em torno das reuniões do movimento social, assembleias, conferências e fóruns. To’ê Pankararu, por exemplo, afirma que entrou na militância indígena muito jovem e, aos 20 anos, já era cacique da aldeia Apukaré, quando passou a participar ativamente da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

Seguiu os passos de sua irmã mais velha, Cleonice, que desde a adolescência se integrou ao movimento das mulheres indígenas. Nesses espaços de interlocução, em que o cacique acompanhava sua irmã, ele destaca o saber construído a partir dos discursos das lideranças nacionais e, ao mesmo tempo, o constituído através das narrativas orais as quais teve acesso nos espaços familiares. “A casa dos meus pais era sempre cheia de compadres e comadres [indígenas], que contavam muitas histórias”, sublinha To’ê Pankararu (2004, n/p). “Nós temos uma formação. A gente sabe o que a gente está buscando. A gente sabe o que quer” (Diário de Campo, 20/11/15). Retomarei essa discussão no segundo capítulo.

Isto posto, considero que esses movimentos, diálogos, escutas, práticas e dissensões forjaram não somente os saberes, mas também a etnicidade da Cinta Vermelha-Jundiba, comunidade criada quase dez anos após o surgimento da aldeia Apukaré, uma primeira experiência de retorno dos Pankararu ao Vale do Jequitinhonha

Com base nas pistas dessa matéria, no Memorial escrito por To'ê Pankararu (2004) e na entrevista que realizei com dona Benvinda (abril de 2015), encontrei alguns marcadores temporais. Primeiro: quando seu Eugênio e Dona Benvinda chegaram em Minas Gerais, fazia 32 anos que haviam saído de Pernambuco. Segundo: viajavam acampando na beira da estrada, pegando carona, de ônibus, ou a pé. Terceiro: esse movimento começou em meados da década de 1960, tempo em que o regime militar construiu três prisões indígenas em Minas Gerais.

O casal saiu do sertão para trabalhar na construção de Brasília, como tantos outros jovens, porque se viu assolado pela escassez do mínimo para sua sobrevivência. Em seu Memorial, o cacique To'ê Pankararu (2004) explica que a migração tem sido uma característica marcante da história de vida de seu grupo familiar. Assinala que os vários problemas com fazendeiros, a seca e a construção da hidrelétrica de Itaparica, levaram seus pais, a migrarem, para “sobreviverem melhor”.

Eles chegaram em Brasília com dois filhos pequenos, Cleonice e Claudio. Seu Eugênio não teve acesso à educação escolar, mas “fazia roças grandes e era também um pedreiro de primeira qualidade [...] Quando chegou a Brasília, havia somente algumas vilas, e ele conseguiu emprego de pedreiro”, ressalta To'ê em seu Memorial.

Dona Benvinda estudou apenas até a terceira série do antigo primário, e

sempre foi muito dedicada à sua cultura, tinha respeito enorme à sua religião, e os lugares que passava com meu pai serviam por algum tempo, pois não eram dela e ela não se sentia bem. A falta de cantar o toré, dançar, fazer o ritual sagrado, isso a comovia tanto que resultava em sua partida para outro lugar (2004, n/p).

Em Brasília, quando nasceu Cleide, a terceira filha do casal, seu Eugênio viu uma oportunidade de trabalhar no antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), hoje FUNAI. “Mas antes teve de passar por diversas perguntas, até mesmo humilhação, para provarem que eram índios”, sublinha o cacique. Assim, a família seguiu para o Alto Araguaia, território da aldeia dos Karajá, onde em 1974 nasceu To'ê. Uma mulher Xerente, dona Brígida, foi a parteira que o recebeu e, seguindo a tradição indígena, passou a ser sua segunda mãe.

To'ê, até os nove anos de idade, falava somente a língua Xerente. Dona Benvinda, segundo relatou, ficou preocupada com a formação dos filhos, que defende ser assentada de acordo com os valores do seu povo Pankararu, e por isso decidiu ir embora. “Quando um falava vamos embora, o outro respondia, vamos”, registra To'ê referindo-se a seus pais. Eles “deixavam tudo para trás, não importava valores materiais, benfeitorias, moradias. Deixavam até rádio tocando em cima da mesa”. Da Ilha do Bananal, seguiram para Goiás, na aldeia Funil,

do povo Xerente, às margens do Rio Tocantins. Em 1983, seu Eugenio foi transferido para a Fazenda Guarani, em Minas Gerais, onde sua família passou a conviver com o povo Pataxó. Mas essa ida para Minas Gerais tem especificidades próprias. É dela que trato no próximo item.

1.1.2 Ventania e as prisões do regime militar

A “prisão” do pai de Dona Benvinda Pankararu, o conhecido líder indígena Antônio Ventania, no Reformatório Krenak, região de Resplendor (MG), de fato foi um vetor importante para o “cansar de andar”, que a matéria do jornal destaca. Ainda que o artigo do Hoje em Dia não pontue, as lideranças Pankararu do Vale do Jequitinhonha posicionam-se como sujeitos sociais marcados por essa prisão.

Seus depoimentos deságuam nas informações do Relatório Povos Indígenas e Ditadura Militar - Comissão Nacional da Verdade (1946 – 1988), que registra as muitas violências praticadas nas cadeias criadas pelo regime militar/FUNAI, em Minas Gerais. Esse documento sublinha que o lugar inicialmente chamava-se Reformatório Indígena Krenak. Conforme afirma Maria Hilda Paraíso (1992), esse espaço surgiu em 1966 e, um pouco antes, os militares também recrutaram e treinaram uma Guarda Rural Indígena (GRIN), com esquemas de repressão, punição e confinamento.

Figura 5 -. Guardas indígenas exibem tática de apreensão, em 1970



Fonte: Frame do documentário Arara: guarda rural indígena, de Jesco von Puttmaker (1970).

A GRIN colaborou para que indivíduos de dezenas de etnias, oriundos de vários estados, incluindo habitantes do extremo Norte e Sul do Brasil fossem levados para a Fazenda Guarani da Polícia Militar, município de Carmésia (MG). Os motivos alegados para a prisão, segundo artigo de Laura Capriglione publicado no Jornal Folha de São Paulo (11.12.12), eram registros incompletos “como atrito com o chefe do posto indígena, vadiagem, uso de drogas, saída da aldeia sem permissão, embriaguez, relações sexuais indevidas”.

O curta metragem de André Campos realizado para dar visibilidade à Comissão da Verdade registra que, tanto pesquisadores quanto indígenas, concordam com o fato de que os motivos das prisões poderiam ser os mais simples possíveis. Conforme testemunho do indígena João Bugre (2012), que esteve nessa prisão, e concedeu entrevista a Campos, ele foi encarcerado simplesmente porque “tomou alguns goles” de cachaça.

Quando já estava em casa, dormindo, chegou na sua janela uma pessoa que falou: “o cabo está te chamando. Eu fui. Chegou lá, a pessoa falou: olha aí cabo, ele está bebo, como é que vamos fazer com ele? Aí o cabo mandou me prender e eu fiquei preso quase um ano. Nove meses e uns dias. Por causa de uma pinga.

Da mesma forma, pessoas de diversos grupos étnicos foram arrastadas por muito pouco para a Fazenda Guarani. Maria Hilda Paraíso (1992) acentua que nesse cárcere conviveram Karajá, Terena, Kampa, Mawé, Xerente, Kayapó, Kaingang, Baenã, Kadiwéu, Bororo, Kaiwá, Kanela, Pankararu (1992, p. 422). Dentre esses presos, relataram meus entrevistados, estava Antônio Ventania. No documentário de Campos, há uma série de depoimentos de Cleonice Pankararu da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba. Ela afirma

minha mãe não sabia ao certo o porquê do meu avô ter sido levado para a prisão. Minha mãe sempre queria ver meu avô que estava aqui em Minas, no Krenak, como era chamada a cadeia. Tinha um avião, pois lá na Ilha do Bananal [onde moravam] o transporte era feito de avião ou barco. Quando esse avião chegava a gente sabia que alguém estava indo preso, ou alguém estava chegando preso. Lembro que minha mãe mandava recado, pelas pessoas que estavam saindo de lá, entrando no avião, minha mãe mandava recado, cartas para meu avô (Entrevista ao documentário Ditadura Criou Cadeias para Índios, 2012).

Ainda que os motivos fossem irrisórios, Paraíso (1992, p. 422) sublinha que “os presos tinham sua vida totalmente controlada, recebiam castigos severos, eram avaliados mensalmente. Para eles não havia período de reclusão definido ou determinado”.

Foi sob a memória desse ambiente transformado em Reserva Indígena no final do regime militar que os Pankararu da aldeia estudada viveram sua adolescência e boa parte da juventude. Com a chegada no espaço dos Pataxó, oriundos do Posto Indígena Barra Velha (BA), a Guarani transformou-se em um lugar multiétnico. Conforme To'ê Pankararu sublinha, quatro

de seus irmãos casaram-se com pessoas do povo Pataxó. Ele, inclusive, chegou a se casar duas vezes. Segundo descreve, o primeiro foi uma espécie de casamento “acertado” entre os mais velhos, que o jovem teve que aceitar. “Casei na tradição Pataxó, carreguei uma pedra e fiz a troca de cocar com ela. Vivemos um ano e nos separamos. Desse casamento nasceu uma filha, Warety” (TO’Ê PANKARARU, 2004).

Aos 20 anos, To’ê iniciou um movimento na sua família para articular um meio de conseguir uma terra e construir uma aldeia Pankararu. Em suas próprias palavras:

Procuramos a FUNAI e outros órgãos governamentais: CIMI, CEDEFES, Centro de Documentação Eloy Ferreira e outros. Tivemos notícia que no Vale do Jequitinhonha havia uma terra da Igreja Católica e que o Bispo Diocesano gostaria de doá-la não como pagamento de dívidas com os índios, mas como solidariedade para esta família Pankararu (2004, n/p).

Nessa época ele se casou com Gessilene Pataxó (Géo), e se transformou no cacique da aldeia Apukaré no Vale do Jequitinhonha, criada por seus pais, que foi tema da matéria do jornal citado anteriormente. Aos 25 anos, era pai de Watory, Wakixy e Witaty. Em 2001, a Apukaré passou a receber assistência da FUNAI e FUNASA. Após essa experiência, ele retornou para a Guarani, mas não ficou por muito tempo.

1.1.3 A compra da terra

Quando as cinco famílias migraram para o Vale do Jequitinhonha, em 2003, criaram uma Associação Indígena Pankararu Pataxó – AIPPA, que interpreto como uma forma dos grupos reagirem às conveniências da sociedade nacional e lidar com recursos, parcerias, bancos e governos, que fortalecessem seus projetos. Como sublinha Carneiro da Cunha (2009, p. 336), essas formas associativas indígenas “lhes permitem alegar representatividade, incluindo presidentes e diretores eleitos”.

Através dessa organização, a Cinta Vermelha-Jundiba teve acesso ao PNCF e comprou sua terra. Entraram assim para a história, por serem os primeiros povos indígenas a tomar essa atitude. Ao falar sobre esta decisão, o cacique da aldeia, To’ê (2008), explica:

Nós entramos nesse sistema de comprar a terra, porque a gente não tinha como esperar um órgão federal ou até mesmo partir para outra terra tradicional, não tínhamos condições diante do problema que a gente estava passando. A gente estava morando na cidade de aluguel, muitas vezes sem condição de pagar, com 12 crianças, que às vezes pediam uma coisa que não tinha. A forma melhor foi quando nós tivemos conhecimento desse programa do crédito fundiário que oferecia aos pequenos produtores, ao povo da zona rural, condições de ter sua própria terrinha... Estudamos

a forma para vermos se tínhamos condições de pagar. Então, entramos nesse programa do crédito fundiário para pagar uma terra para a gente construir a nossa aldeia, construir o futuro das famílias e das crianças. A força de vontade da gente construir uma aldeia, de manter nossa cultura viva, manter nossa tradição, nossos costumes, nos levou a buscar essa forma de construir a aldeia dessa maneira. (TO'Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora em junho de 2008).

O grupo recebeu severas críticas, conforme relata, inclusive dos demais indígenas da região, mas reagiu positivamente por entender que a compra da terra, articulada pelo manejo consciente da sua identidade étnica, foi necessária para alcançar meios de garantir a sobrevivência dos seus indivíduos. A partir da posse da terra, acreditavam que poderiam iniciar a (re)construção de algumas práticas ancestrais, consideradas adequadas para a vida que estavam imaginando criar na pequena aldeia. Isso denota a etnogênese, assentada na recriação também das tradições, que não são imutáveis.

1.1.4 O território

O território não é somente uma base físico - geográfica para a soberania do Estado, consagrado pelo direito internacional, ou um espaço para a produção agrícola (LEFF, 2016), ele é um “um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima” (SANTOS, 1994, p. 26). Ele é vital para a sobrevivência dos povos indígenas. Paradoxalmente, no Brasil, está atrelado a interesses políticos e econômicos, externos aos modos de viver dos grupos étnicos (LUCIANO BANIWA, 2013; BENITES AVA GUARANI-KAIOWÀ, 2012; DANIEL MUNDURUKU, 2012).

As terras indígenas situam-se, quase em sua maioria, em espaços que oscilam entre a vontade de exploração rápida da iniciativa privada, dada a riqueza do seu subsolo, e aos grandes projetos chamados de desenvolvimento, orientados pela lógica do mercado. Esses, por sua vez, atuam sem aparentemente violentar ninguém. No entanto, alerta-nos Santos (1994), ainda que sigam cerzindo situações vistas como de equilíbrio, elas mudam de significação em tempos e espaços específicos. “Mesmo se o Estado limita sua intervenção ao econômico, [...] o resultado é que os outros níveis da vida social, são organizados pela especulação” (SANTOS, 1994, p. 101).

Muitos dos grupos que se fortalecem através dessa especulação utilizam como substrato a flora e fauna dos territórios indígenas, não privilegiando o valor da diferença e do heterogêneo (LEFF, 2016). Assim, áreas de grandes rios passam a ser canalizadas, encobertas e

transformadas em vias de acesso para transeuntes, que não imaginam sequer estar pisando em solo que foi um dia considerado sagrado por grupos específicos (CHRISTIAN; FREEMAN, 2010). Ambigualmente, há registros de que, em alguns projetos, esses mesmos grupos operam com a anuência e até mesmo em parceria com grupos étnicos específicos (LEFF, 2016; MUNDURUKU, 2012), como certos indígenas madeireiros da Amazônia.

Na festa dos 500 anos, quando o Fernando Henrique fez a celebração, teve índio do governo que para ganhar casinha na beira da praia, não ficou em nossa defesa. No meio nosso, temos índios formados em várias categorias, mas que foram para o outro lado, infelizmente. A gente tem isso nas aldeias. A gente não tem só coisas boas. As conquistas que temos hoje, são resultantes de muita perda, muito sofrimento. Hoje eu falo com orgulho da minha aldeia, mas quando eu olho para o passado eu vejo muita coisa ruim: a questão da nossa língua, por exemplo, o sofrimento da minha avó, a perda de lideranças, o derramamento de sangue que teve, os estupros, o assassinato de crianças, isso tudo está dentro desse *pendrive* aqui. A gente vai vendo dessa forma (TO'Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em novembro de 2015).

O alerta do cacique To'ê revela zonas permeadas de múltiplas tensões, e articuladas também por indígenas “que foram para o outro lado”. Levantando a bandeira de sua comunidade “que tem muito orgulho”, ele defende que a Cinta Vermelha-Jundiba pensa alternativas para a construção de uma vida, no qual as gerações futuras possam ter sustentabilidade, a partir do saber que tem sido acumulado durante séculos (TO'Ê PANKARARU, 2004).

Não obstante, a partir do horizonte cultural da comunidade não é possível “ser índio” se não se tem um território onde seja possível a sua reprodução material, cultural e religiosa. Como explica Cleonice (2008),

viver hoje nessa aldeia é um presente que Deus reserva para a gente, porque nós formamos essa aldeia com dois povos diferentes: Pankararu e Pataxó. Chama-se Cinta Vermelha-Jundiba porque ele é um dos protetores da nossa cultura Pankararu, uma entidade religiosa, que protege a aldeia. Jundiba é uma árvore sagrada para o povo Pataxó, que possui umas raízes muito grandes, e é muito frondosa. Quando os Pataxó estavam sendo perseguidos na década de 1950, era nos espaços do caule dessas árvores que eles se escondiam. Eu acho que é um compromisso nosso, uma obrigação nossa como indígena, como ser humano defender a vida, e também acho que esse espaço aqui vai ser um território para isso (CLEONICE PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em fevereiro de 2009).

Esse manejo encontrado pelas lideranças demonstra que os Pankararu e Pataxó da aldeia estudada, taticamente buscaram novas formas para reconstruir sua própria história, tendo como ponto de partida, conforme afirma a entrevistada, a busca pela autonomia.

Luciano Baniwa (2013, p. 52), à luz do “Pacto Internacional dos Direitos Civis” (Decreto 592, 06/07/92), afirma que a autonomia, busca permanente de vários grupos étnicos,

é “uma forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos, que implica substancialmente o reconhecimento do autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional”. A partir dessa acepção, a compra da terra efetuada pela Cinta Vermelha-Jundiba foi um ato de determinação. A questão é: a compra da terra deslegitima a luta mais geral?

A noção de Barth (1998) sobre o "Eu apresentado" e o "Eu real" é pertinente nesse ponto da análise, pois ela sugere que ao manejar suas identidades em busca da autonomia, os grupos étnicos, no caso as lideranças da Cinta Vermelha-Jundiba, estão de fato se valendo de uma estratégia possível para sua sobrevivência no mundo moderno. Como não poderia deixar de ser, esse processo foi complexo, permeado de paradoxos, avanços e recuos, como relata o cacique:

Primeiro surgiu uma instituição, de um senhor da Itália, querendo apoiar a gente. Ele perguntou quanto custava a terra, porque a terra lá foi comprada. Na época, há dez anos atrás, custou 70 mil reais, 68 hectares de terra. Ele disse que era um valor possível para a instituição dele, e que só com o grupo de idosos ele iria conseguir esse recurso. Ele falou para a gente entrar na terra e foi uma festa. Todo mundo acreditou. Ele foi direto fazer o acordo com o proprietário e nós fomos para a terra. Passados seis meses, o proprietário procurou a gente e falou: “olha cacique, o moço que fez o acordo comigo sumiu, não me pagou. Como a gente vai fazer?” Nesse meio tempo, a gente estava com 23 crianças, oito famílias, tudo com as casas de taipa e lona construídas, porque a gente estava chegando. Eu falei para ele: “nós não temos o que fazer”. Ele disse que não iria colocar a gente na rua, mas precisava do pagamento, pois o senhor italiano havia sumido. Aí a gente ficou preocupado com isso. Nesse meio tempo, surgiu um programa do governo, o Crédito Fundiário, que trabalha com os pequenos produtores, para ajudar na agricultura familiar e na convivência com o semiárido, pois lá é uma região muito seca. Nós procuramos para saber como poderíamos participar desse programa. De início, recebemos quase que um não, porque o coordenador do Programa disse que nunca tinha trabalhado com indígena, e não sabia como fazer, e ia sondar com a FUNAI. Aí, nós falamos: “sondar com a FUNAI em que sentido, porque a gente é um cidadão comum como qualquer outro. A gente tem nossos compromissos, nossos documentos, o título de eleitor”! [que é interessante para eles]. Eles não vêem essa diferença, mas a gente percebe. Aí ele falou que iria até a FUNAI e nós dissemos: “vá então, mas nos dê uma resposta”. Quando eles chegaram lá, segundo ele, o coordenador da DR da FUNAI, disse que essa aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, que estava iniciando, eles tinham recebido um documento da gente, como falei no início, e eles não iam interferir lá. Mas que a gente era um grupo que estava buscando uma independência do nosso povo. Independente da FUNAI dar opinião ou não, ele deixou por conta da instituição e por conta da gente (TO'E PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em novembro de 2015).

Ao perseguir sistematicamente sua autonomia, em meio a tensões e dissensões, a comunidade também impulsionou um movimento de reconstrução dos seus sujeitos. Posicionou a retomada dos saberes dos seus familiares mais velhos, e uma relação respeitosa com a natureza, para se firmar como uma comunidade indígena Pankararu – Pataxó, no Médio Jequitinhonha, Minas Gerais.

1.1.4 Mergulho no chão da aldeia

Apesar do cenário mitigado, nos dias atuais, os sujeitos do território da Cinta Vermelha-Jundiba marcam sua posição de “cuidado com todas as formas de vida” (LIBERATO; ROCHA, 2013), a partir do portão de entrada da aldeia, na rodovia MG 342, onde existe uma cabana redonda com pinturas étnicas e bancos de madeira construídos pelos indígenas. Segundo as lideranças, esse abrigo foi erguido pelos integrantes do grupo, para que a comunidade não ficasse sob o sol forte, quando precisasse sair da aldeia.

Mas não é somente esse aspecto que chama a atenção dos viajantes da estrada que liga Coronel Murta a Araçuaí (MG), principalmente se estiverem passando por ali no período das chuvas, entre os meses de novembro a abril. A quantidade de pássaros que migram para o território e o sobrevoam reflete a presença de uma área reflorestada, em meio a pastos abandonados de gado, monocultura de eucalipto e áreas de exploração de minério.

Figura 6 – Território da aldeia (no alto) em contraste com o entorno.



Fonte: Banco de imagens da autora (2015).

O território é uma faixa de terra estreita e comprida, como indica a seta, que se inicia na rodovia e termina às margens do Rio Jequitinhonha. Possui somente uma estrada de terra e quem a percorre pode ver do lado esquerdo as casas redondas.

Chama atenção por sua grande caixa d'água a *Okhá-Kahab*, [Casa da Cura Saúde e Harmonia], também construída de tijolo, em formato quadrado com varanda e pinturas do

praia¹⁰ Cinta Vermelha do povo Pankararu, e cocar do povo Pataxó. Ao se aproximar da *Okhá*, pode-se ver o grande herbário que a aldeia cultiva e que exala um aroma de plantas medicinais, como alecrim, alfavaca, hortelã e hortaliças. Árvores pequenas, em meio a outras maiores e as mudas da varanda, indicam que a aldeia ainda está em processo de reflorestamento.

Figura 7 – Geralda Soares e a família Pankararu-Pataxó, no Okhá Kahab



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Seguindo a pequena estrada de chão, encontram-se três casas circulares com 100 m de distância uma da outra. Caminhando mais um pouco, chega-se ao Terreiro do Sol, espaço onde a comunidade se reúne para que pautas emergentes sejam discutidas nas reuniões, nos encontros com a rede de sociabilidades, rituais e rodas de conversa. Como fica em um ponto alto do território, a lua cheia em noites de verão parece brotar desse lugar.

Conforme depoimentos, o motivo que levou a comunidade a criar esse espaço foi exatamente o fato de que a lua e o sol se cruzam sobre ele, o que lhe dá simbolicamente muita energia e poder. No ponto em que a comunidade acredita que esse encontro acontece, ela desenhou a imagem de um grande sol branco de olhos abertos.

¹⁰ Entidade religiosa.

Figura 8 - Mutirão de pintura do Terreiro do Sol



Fonte: Arquivo fotográfico de Geralda Soares (2011).

Uma árvore de aroeira nativa cresceu no centro desse Terreiro. A aldeia aproveitou sua presença para construir uma cabana redonda de palha piaçava, apoiada em seu tronco. Essa construção foi denominada de Cabana do Pajé e simboliza a jundiba (*Sumaúma- Ceiba Pentandra*). Considerada uma das maiores do mundo, essa árvore chega a ter 60 metros de altura, 40 metros de copa e seu tronco volumoso possui até 3m de diâmetro (LORENZI, 2012). Muitos grupos a tem como a “mãe de todas as árvores”, sendo também chamada de árvore da vida ou escada do céu (YTXAY PATAXÓ, 2012), pois “onde nasce a sumaúma nasce o cipó escada, considerado ser uma escada para o céu”, disse-me a bióloga Cleonice Pankararu (Diário de Campo, 20/12/17).

Seu caule, segundo meus entrevistados, serviu de abrigo para a família de seu Domingos Pataxó, quando ela fugia das perseguições históricas que sofreu, na década de 1950. A sogra do cacique, Dona Bernada Pataxó, casada com o Velho Palica Pataxó, irmão do pajé Domingos, chegou a viver dentro de um tronco da jundiba por décadas, afirmou Cleonice Pankararu (Diário de Campo, 18/12/18). “A casa dessa família, construída de palha de patioba pelo lado externo do grande caule, possuía uma sala, quarto e cozinha”, frisou.

Figura 9 - Ytxahá Pankararu-Pataxó, atrás da Cabana do Pajé.



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Em dias de celebração ou de rituais, somente com o convite do pajé ou do cacique, alguém pode adentrar na Cabana do Pajé. Nela, seu Domingos Pataxó informou que encontra o silêncio quando procura “ouvir a Mãe Terra e buscar respostas para as curas do corpo e do espírito” (Gravação realizada pela autora, em dezembro de 2014).

Em frente a esse espaço, pelo lado leste, está a Cabana da Noiva, que guarda a pedra carregada por Sayry Pataxó no primeiro casamento realizado na aldeia. Segundo a tradição desse povo, a pedra, parte da cerimônia, deve ter o mesmo peso da noiva.

Geralda Soares assim descreve esse evento da comunidade:

Em 2006, realizar-se-ia o primeiro casamento com ritual indígena na aldeia. A preparação começou através da articulação de contatos externos para fazer os convites, conseguir a carne para o churrasco, construção da cabana na área social da aldeia e a cabaninha, onde a moça ficaria reclusa. O noivo estaria se preparando, escolhendo a pedra ritual e treinando para fazer o trajeto até a cabaninha. Pela primeira vez, depois de quase duzentos anos de colonização, um rito de casamento tradicional entre indígenas transcorreria no Vale do Jequitinhonha, um fato inédito para a região. Um casamento sem padre e sem pastor, sem escrivão, mas um casamento indígena. A curiosidade dos moradores da região era enorme. O casamento de fato aconteceu com a presença de quase mil pessoas, com churrasco e tudo a que os indígenas sonhavam e tinham direito. Mas mais do que a cerimônia ritual, um marco foi decisivo: Um Pataxó mais velho batiza o Terreiro Central com o nome de Terreiro do Sol. E refaz um costume religioso ancestral (SOARES, 2012, p. 34).

Como delineia a educadora, as cabanas são espaços importantes para os rituais e celebrações, mas, segundo relatos das lideranças, são também importantes para momentos de meditação. Sendo assim, ao lado da Cabana da Noiva, a aldeia construiu a pequena Cabana do Segredo, espaço utilizado para a reflexão dos indivíduos, quando precisam de aconselhamento ou de um lugar para meditar, conforme meus entrevistados afirmaram.

Figura 10 - Nehewane Pankararu-Pataxó, na entrada da Cabana da Noiva



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Ainda no Terreiro do Sol, ao sul da Cabana da Noiva, encontra-se o edifício que a comunidade denomina escola, e uma cabana pequena logo à sua frente, muito utilizada como apoio para serviço de refeições durante os eventos. Andando mais um pouco, há um caminho entre as árvores jueranas e neens. Segundo a permacultora Uakyrê Pankararu-Pataxó, a juerana (*Leucaena leucocephala*) é considerada vital para o território, porque além de fixar nitrogênio no solo, oferece suas sementes para o artesanato, uma importante fonte de renda para as famílias.

Figura 11 - Uakyrê Pankararu-Pataxó e a juerana



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Já o neem (*Azadirachta indica*), explica Uakyrê, é relevante por manter-se sempre verde, mesmo no período da escassez das chuvas, pois sua sombra abriga a comunidade em dias muito quentes. Atravessando-se esse caminho, avista-se a terceira casa redonda, ladeada por uma cisterna e uma pequena casa quadrada ao fundo, utilizada como depósito. Seguindo por um percurso íngreme, rumo à beira do Rio Jequitinhonha, encontra-se a casa do cacique.

Do lado esquerdo dessa residência, há uma roça na qual se cultiva legumes, um bananal e uma horta comunitária que fornece alimentos para a aldeia, distribuídos nos mutirões de colheita, de forma proporcional ao número de indivíduos de cada família. Observei que quase não se percebe a presença de resíduos sólidos na Cinta Vermelha Jundiba, pois a comunidade

procura consumir poucos materiais industrializados e reutilizar os que usa. Os resíduos orgânicos são transformados em adubo pelo processo de compostagem. A questão do cuidado com o descarte é uma marca no caminho da comunidade. Pela precariedade de recursos financeiros, apenas um automóvel compacto serve as cinco famílias.

Figura 12 – As novas casas circulares da aldeia.



Fonte: Arquivo fotográfico de Geralda Soares (2014).

As referências que cotejei durante minha convivência com a comunidade apontam para o fato de que, na Cinta Vermelha-Jundiba, as árvores plantadas pelos indígenas, o herbário, roças, pomar e pequenas hortas forjam espaços para as experiências que a aldeia considera substanciais ao que venha a ser uma educação “libertadora e voltada para o Bem Viver”, como suas lideranças defendem. Até mesmo uma espécie de túnel de mato, ligando o leste ao oeste do território foi construído para ser utilizado pelos professores e “os mais velhos” nas vivências com os mais jovens.

O pajé da Cinta Vermelha-Jundiba, Domingos Pataxó, explica que o reflorestamento é importante, pois

a Terra é uma grande mestra, uma Mãe, que ensina e deve ser ouvida em momentos de silêncio. O canto dos pássaros, o vento e o barulho da água, ensinam os melhores caminhos. Mas isso somente acontecerá através das árvores, que trazem os pássaros, ajudam a fazer brotar a água, e o som que cura e é trazido pelo vento nas folhas. É preciso silenciar para ouvir, pois a Mãe Terra é tão generosa que nos deu a vida.

Somos apenas um pedaço de barro que fala (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2014).

Em sua visão holística sobre a relação com os saberes, ele também acentua que

a natureza é mais que um livro, muito mais que uma faculdade que vai ensinando as pessoas, pois a natureza é completa, nela não falta nada. Tupã fez tudo pra nós índio e para o povo que habita em cima da terra. Basta as pessoas prestarem atenção na natureza e ver o que ela faz com cada um (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2014).

Essa singularidade sublinhada pelo pajé aproxima-se da noção acentuada pelo pensador Bernard Charlot (2005, p. 45) de que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Tanto para seu Domingos quanto para os demais membros da comunidade, decifrar o Norte de Minas Gerais foi aprender sobre suas plantas, águas, povos, solo, entre outros aspectos, inclusive para que os indivíduos da aldeia pudessem sobreviver cognitivamente. Buscar e compartilhar esse saber gerou alianças e entrelaçou, de forma estratégica, a comunidade com as “gentes” do Vale do Jequitinhonha.

A partir das práticas agroecológicas e de permacultura da aldeia, instalada em biomas de cerrado e caatinga, os grupos passaram a desenvolver táticas para sobreviver. Pouco a pouco fizeram surgir um projeto novo centrado no cultivo de plantas específicas e numa relação mais respeitosa com a fauna e a flora. Ao tentar subverter a ordem dominante até então, a comunidade construiu benefícios para si e, por conseguinte, para o território.

Em dado momento, passou a buscar irradiar esse movimento para sensibilizar a sociedade do entorno a agir de forma mais sensível e crítica diante das complexas mazelas socioambientais, que a Cinta Vermelha-Jundiba também enfrenta nos dias atuais. Em diversos momentos, meus entrevistados afirmaram “que tudo está ligado”, pois o desmatamento da chapada é refletido na baixa de cultivo dos alimentos no território e o assoreamento do Rio Jequitinhonha implica escassez de peixe e água.

Cabe salientar que todo esse conjunto reflete algumas das estratégias da aldeia para recuperar saberes tidos como dos ancestrais, ressignificando-os no diálogo com os mais jovens, em um processo educativo permanente, como analiso no próximo capítulo. Logo, as identidades também são reconstruídas, já que estimulam práticas que respondam ao que as lideranças consideram um modo de vida adequado para si.

Essas proposições foram registradas pela pesquisadora Geralda Soares (2012, p. 26). Vejamos as ações que essa educadora catalogou:

- a) Buscar a relação individual do “ser indígena” e da alteridade;
- b) Ensinar a valorização de sua história passando informações sobre sua cultura a quem se interessar por ela;
- c) Conhecer a história de luta dos povos Pataxó e Pankararu;
- d) Conhecer a história de outros povos indígenas de Minas Gerais, do Brasil e Américas;
- e) Conscientizar os indígenas da junção de povos na aldeia, pois temos duas etnias formando uma só comunidade;
- f) Ampliar e fortalecer as parcerias com a UFMG, UFVJM, CPCD, Rede Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado, Centro de Agricultura Alternativa e o estabelecimento de novas parcerias, com universidades e ONG's, para angariar recursos teóricos e práticos na melhoria da educação formal.

A estudiosa explicou que, a partir desses objetivos pontuados nas reuniões da comunidade, criou um mapeamento, pois, mesmo que para os Pankararu e Pataxó da Cinta Vermelha-Jundiba as relações se baseiem na oralidade, ela enveredou por escrever relatórios. Em suas próprias palavras:

Um dos princípios que vi aqui, desde o começo desse período em que estou aprendendo e convivendo, é que nada era escrito. As normas são vividas, senão vai virar coisa de branco. Então, o que a gente decidir é para cada um ter dentro do coração e ser vivido. Chegou à época que eu pensei que muitas coisas estavam sendo decididas e vividas, então eu comecei a escrever, a anotar [...]. Lógico que tem quebra das orientações. Não é que aqui tudo funcione às mil maravilhas, e está tudo maravilhoso, não (GERALDA SOARES, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Sendo assim, Soares considera importante mapear as iniciativas e orientações da comunidade, até mesmo para poder dialogar com a sociedade nacional sobre os processos que estão sendo construídos na aldeia, suas tensões e dissensões, pois

uma aldeia desse tamanho, com esse número de pessoas, desafiar o sistema que está aí, com essa mentalidade consumista, que quer destruir tudo pra igualar tudo e, de repente o pessoal daqui começar a refletir o contrário, e fazer o contrário [...] em uma aldeia muito pequena, está tendo mais repercussão fora, que as vezes outras aldeias grandes não estão têm. Há aldeias que não tem essa discussão, onde as coisas estão sendo repetidas. Elas seguem enfrentando milhares de problemas com a juventude. E aqui não, pois isso aqui está fluindo. Eu vejo esse processo de educação aqui (GERALDA SOARES, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Os códigos de conduta da comunidade, baseados na “coletividade e no bem comum” referem-se aos aprendizados obtidos com os ancestrais da comunidade ou “os mais velhos”, como chama. O cacique To’ê Pankararu, explica essa dinâmica:

O meu avô, Antônio Ventania, que morreu exilado na aldeia krenak, no Vale do Rio Doce, me disse, e eu era criança, mas nunca esqueci, que Deus criou o mundo e não trouxe cerca. Vocês são conhecedores do que os nossos parentes estão passando lá no

Sul da Bahia hoje, tem índio corrido para dentro do mato até hoje. Desde essa época em que o homem criou a cerca, o índio não teve mais sossego. Meu avô falava: filho, a Terra é a nossa Mãe! Deus não criou cercas, quem criou cercas foi o homem, o homem começou a dividir espaços. A gente tem aí esses quinhentos anos, quinhentos e catorze anos de invasão, hoje somos vistos como intrusos, os invasores somos nós indígenas. Uma situação hoje aqui fora do comum, nós estamos com dívida com o governo do Estado, pra pisar em um chão que é da gente. Mas a gente pensa num Bem Viver, e termina fazendo esses acordos absurdos, para tentar sobreviver, para tentar garantir o que nossos antepassados, nossos guerreiros deixaram com muito zelo, com muita perda de sangue, massacre e estupro (Entrevista gravada pela autora, em novembro de 2014).

A narrativa do cacique expressa as especificidades históricas vividas pelo seu grupo familiar. Primeiro, retoma o fato de que, os Pankararu, profundamente marcados pela chamada Guerra Justa (ARRUTI, 1996) foram instalados nos aldeamentos na região de Brejo dos Padres, em Pernambuco (retomarei esse tema nas páginas subsequentes), e depois sofreram punições severas no regime militar. Em segundo lugar, denota a reflexividade da liderança diante da violência que os Pataxó do Sul da Bahia ainda vivenciam nos dias atuais. Terceiro, destaca os “acordos absurdos”, como estratégia de sobrevivência [da “cultura”] do seu grupo familiar, na busca de garantir [para as gerações futuras] a continuidade de uma relação com a terra e com os saberes Pankararu, “deixados pelos antepassados com muita perda de sangue, massacre e estupro”.

Tudo isso demandou um intenso trabalho de mobilidade, em que os sujeitos reconstroem sua etnicidade, recombina, reinventam, testam e aprimoram metodologias próprias, aprendem nos contatos com outros grupos e ensinam, descartando e assimilando possibilidades (BARTH, 1998).

Sendo assim, a história dos grupos da aldeia em tela, e os processos de exclusão e inclusão por eles vividos, fazem emergir limites entre Pankararu e Pataxó, resultantes da interação entre eles ou dos desvios, inclusive históricos.

1.1.6 Modos de ser indígena da Cinta Vermelha-Jundiba

Na Cinta Vermelha-Jundiba, os traços que considero para análise nesta Tese não são resultantes da soma das diferenças objetivas, mas aqueles que os atores sociais da comunidade consideram significativos. Um dos seus fundadores, o técnico agrícola, permacultor e professor graduado pelo Programa de Licenciatura Cultural da UFMG, Ytxay Pataxó ao afirmar em entrevista: "a gente quer trabalhar uma agricultura que dê suporte de segurança alimentar para as famílias [...] queremos uma pedagogia que possa transformar o território em uma coisa grande, com essa pedagogia de viver, cuidar da chapada, da caatinga", abre quatro categorias

que tomo como referências para minha análise, e que se entrelaçam: Bem Viver, Educação Indígena e SAN, Comunicação Comunitária, e Educomunicação.

Há, com efeito, para cada uma dessas categorias, critérios de pertença Pankararu e Pataxó, com seus “traços culturais diferenciados”, como entende Barth. Como não poderia deixar de ser, eles são resultantes também de um processo histórico tanto de um grupo étnico quanto do outro e sublinham fronteiras entre os Pankararu e Pataxó, que podem inclusive apresentar-se de distintas maneiras no decorrer do tempo, e ao saber, sabor e suor das relações com grupos específicos. No entendimento de Geralda Soares (2015), desde a criação da aldeia,

embora as decisões políticas, a manutenção dos princípios internos, as articulações externas fossem impulsionadas pelos Pankararu, a outra parte de formação interna ficava mais a cargo dos professores e do Pajé, que eram Pataxó. Na escola se ensinava o *Patxohã*, língua Pataxó, que eram a maioria dos componentes das famílias, embora seis fossem filhos/as de casais Pankararu-Pataxó. (SOARES, 2015, p. 06).

Digerir esse projeto de vida que a aldeia defende trouxe-me algumas dificuldades quando iniciei a pesquisa ainda no mestrado. No entanto, mesmo que os sujeitos sociais da comunidade não articulassem as expressões “você está enganada, não é isso que pensamos”, silenciosamente foram me mostrando como estrategicamente usam os ensinamentos das experiências dos “mais velhos” (avós, pais, tios e tias, padrinhos, caciques e pajés) para sobreviverem no mundo atual.

Isto posto, atualmente, os grupos residem em suas casas circulares, construídas de tijolo, telha e cerâmica, com sala e cozinha conjugados, dois banheiros, três quartos e varanda. De formato circular elas foram inspiradas na arquitetura das tradicionais residências utilizadas pelos “antigos”, acentuou o cacique. Algumas famílias pintam o exterior de suas habitações com cocares e desenhos étnicos e quase todas cultivam ao redor das residências flores, ervas aromáticas e algumas árvores da região, como o ipê amarelo e aroeira.

Animais domésticos, papagaios, periquitos, gatos e cães, passeiam livremente de um lugar para outro, fazendo a alegria das crianças. Os gansos e marrecos, particularmente, ajudam a “limpar” o terreiro de insetos e cobras. As paredes do interior expõem fotografias das crianças, parentes, animais e plantas. As casas são equipadas com televisão, fogão à gás, geladeira, mesa, camas de casal e solteiro, sofá e estante. Em quase todas há um laptop e celulares.

As famílias criam pequenas aves, cujos ovos coletados pelas crianças e adultos são importantes tanto para as refeições com beiju, no café da manhã quanto com arroz, feijão e salada, durante o almoço e jantar. A vida doméstica é partilhada por homens e mulheres. Todavia, as indígenas assumem os cuidados com a casa de forma mais acentuada, conforme

análise no tópico relações de gênero. Cada núcleo familiar tem um representante que resolve as questões internas e participa com o cacique das reuniões externas, negociações com a FUNAI e articulação de estratégias junto aos aliados, para resolver alguma demanda da agenda social.

O cultivo das roças segue a orientação da permacultura e agroecologia, métodos de cultivo que retomo mais à frente. Não há, na aldeia, área de roçado determinado para uma ou outra família. Todas as pessoas da comunidade podem utilizar a área que consideraram mais pertinente, ainda que determinado espaço seja relacionado diretamente a uma pessoa. A “roça de Géo”, por exemplo, é a área de plantação de verduras e hortaliças da mulher do cacique.

Os produtos alimentares produzidos ou comprados normalmente pertencem ao grupo familiar que os originou. No entanto, em tempos de escassez, eles são distribuídos para atender o mínimo vital de cada casa, dentro dos limites possíveis de cada um. Destaco nesse processo a postura de To'ê Pankararu.

Observei que, embora ele seja o cacique, participa de igual para igual de todas as tarefas: cuida da casa, produz artesanato, desenha, pinta, capina a roça, cuida das crianças, faz reflorestamento e, certa vez, relatam seus familiares, chegou a ser parteiro da sua mulher. Percebi que é muito respeitado na comunidade por ser considerado pelos membros da comunidade, segundo declaram, um ser humano sensível, inteligente e bem-humorado. Observei que toda a aldeia fica muito silenciosa quando o cacique não está com todo seu vigor devido às “preocupações das negociações”, como me disse certa vez, ou fica ausente da comunidade para cumprir agenda técnica ou política.

De modo geral, as famílias possuem cargos remunerados junto aos órgãos federais ligados à saúde ou educação indígenas, uma prática recorrente nas regiões onde há escritório da FUNAI e indígenas com habilidades para assumir funções específicas. De acordo com meus informantes, a comunidade recebe um total de quatorze salários mínimos, entre rendimentos por trabalho exercido e bolsas de estudante no curso superior em Gestão Ambiental do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, campus Araçuaí e pós-graduação na Universidade de Brasília.

Exercem as seguintes funções: mobilizador social (cacique), merendeira (esposa do cacique), agente de saneamento (três rapazes), auxiliar de enfermagem (uma mulher), agente de saúde (dois rapazes) e auxiliar de serviços (um rapaz). Os mais velhos recebem aposentadoria como trabalhadores rurais.

Na Cinta Vermelha-Jundiba, o casamento é uma instituição social relevante. A junção de duas pessoas representa a união entre dois grupos familiares, selando a afetividade e reciprocidade. Embora no projeto inicial da aldeia, há dez anos, não fosse permitido dentro do

território, o enlace de um indígena com o não indígena, a nova geração que cresceu estudando na cidade, está iniciando uma mudança nesse sentido. Até o presente momento, não houve um casamento entre indígena e não indígena, mas, embora eu não tenha dados suficientes, percebi pelos diálogos dos mais jovens, que essa possibilidade existe.

Participar dos atos públicos em defesa dos direitos indígenas é uma pauta importante para o calendário da aldeia. As lideranças buscam recursos e manejam orçamentos para estarem presentes com sua juventude, nas situações que requisitam apoio.

Figura 13 - Ytxahá com sua filha, no ATL 2017, em Brasília



Fonte: Timeline do Facebook de Cleonice Pankararu (2017).

Apoiar as iniciativas dos parentes, assim como compartilhar um bem e o próprio alimento, ou aprender uma lenda e apresentá-la em reuniões na Cabana Central, ou nos espaços institucionais do mundo não indígena, são signos de distinção na Cinta Vermelha-Jundiba. Nesse sentido, alguns jovens, seguindo o percurso de seus pais e avós, engajaram-se para reconstruir estratégias de sobrevivência no mundo atual. Outros, pelo que observei, atuam mais intensamente nos ambientes tecnológicos via internet, que físicos.

Nesse contexto, registrei que a permacultora Uakyrê, de 19 anos, participa ativamente do processo de troca de saberes e das práticas agroecológicas do herbário, pomar e horta. Já

Yuriê, 20 anos, estuda curso técnico em administração na cidade, e pesquisa as plantas e rituais religiosos, pois acentua que deseja ser pajé. Ytxahá, 22 anos, possui sensibilidade artística e tem voltado seu olhar não somente para a agroecologia, mas também para as danças tradicionais. Wayrokrã, 23 anos, domina a arte do desenho e da pintura tradicional e Watory, 20 anos, é um contador de lendas e casos relativos aos seus povos.

Assim, a dinâmica social da Cinta Vermelha-Jundiba segue seu percurso de aberturas e fechamentos como qualquer outro grupo social, em que os mais jovens, pertencentes a um grupo étnico novo (Pankararu - Pataxó), iniciam uma forma própria do manejo de sua sobrevivência como sujeitos indígenas. Eles respeitam os princípios da Cinta Vermelha-Jundiba, mas inserem novos elementos, ainda que não muito visíveis.

No entanto, não importa a faixa etária, na aldeia todos os indivíduos têm uma relação respeitosa com a natureza, pois defendem que “na vida, todos os seres têm o mesmo direito, um depende do outro”, relata Cleonice Pankararu (Diário de Campo, 04/04/15). Notei que um dos maiores problemas que a comunidade enfrenta cotidianamente ainda diz respeito a acessar alimentos que considera adequados e água potável. O cacique, ativista em defesa da soberania alimentar, afirma que

nós não nos alimentamos como antigamente, pois nosso rio é barrento de minério, os peixes cheios de mercúrio. A região é cheia de eucalipto, e o que o eucalipto dá? A gente vivia era do mato realmente. A gente tinha o alimento próprio, era só buscar, trazer, e a gente tinha a forma de plantio da gente. A gente comia a fruta e plantava a semente (TO'Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Em outras palavras, as condições ambientais, resultantes dos projetos tidos como de “desenvolvimento” estão impactando diretamente a soberania alimentar da Cinta Vermelha-Jundiba. To'ê, que participou de ampla pesquisa financiada pelo governo do estado, sobre a situação da SAN dos povos indígenas de Minas Gerais, tem um conhecimento amplo sobre as condições de vulnerabilidade de muitos grupos. Isso o aflige “porque gera muito preconceito, mas não é somente junto ao não indígena. Dentro dos diversos grupos étnicos há críticas às formas de ser de povos de outras regiões”, afirma. Ele explicou que em Brasília testemunhou, por várias vezes, “o preconceito de índio contra índio”. Alguns grupos da Amazônia diziam

que índio do Nordeste não era índio. Até que um dia minha mãe, Dona Benvinda Pankararu, em Brasília, encontrou com um Xavante e um Kayapó e ela falou: “olha parente, vocês falam por aí que Nordeste não tem índio, vocês estão enganados. Vocês têm que saber que a colonização, que a guerra começou por lá. Se viesse por cá, era vocês quem iriam estar com esse cabelinho ruinzinho, falando português. Então pára com isso parente. Nós estamos desse jeito para defender esse cabelo liso seu. Foi aí que ele disse: está certo parente. Mas eles tinham esse pensamento (Entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Esses conflitos entre os grupos étnicos a nível nacional, refletem um terreno movediço de aflições por múltiplas entradas. Esse relato dá pistas de alguns paradoxos que a comunidade enfrenta ao se posicionar como um grupo indígena com especificidades próprias no mundo atual. Ao analisar a história do seu povo, Cleonice Pankararu afirma que “a defesa da vida” já vem acontecendo há muito tempo, pois sua trajetória familiar é marcada por uma série de violências contra as pessoas e contra o território, fatos que geraram a diáspora dos Pankararu.

Nosso avô foi preso pela ditadura militar, e veio morar no reformatório, que era um presídio indígena. Então nós viemos também, e estamos aqui em Minas por causa dele. Nosso território foi invadido. No nosso Rio, o São Francisco, todos sabem que tem várias hidrelétricas. A Companhia Hidrelétrica do Rio São Francisco (Chesf) mudou vários territórios indígenas, e muitos parentes tiveram que abandonar seus lugares, sair e procurar outros espaços. Alguns ainda conseguiram, como nós, pois a gente não aceitou morar em cidade, mas tem muitos parentes que estão morando em São Paulo, onde existe uma favela Pankararu com mais de três mil indígenas. São 500 famílias morando naquele amontoado, na beira do Rio Pinheiros, um rio poluído, que mataram [...] O meu povo já sabia que isso ia acontecer, porque os nossos antigos falaram. Meu tataravô disse que um dia o Rio São Francisco ia secar mesmo, que as cachoeiras iam parar de fazer o barulho (CLEONICE PANKARARU, entrevista gravada pela autora em 2014).

No seu relato, Cleonice pontua alguns componentes do território da sua aldeia- mãe Pankararu, considerados importantes para a constituição da vida e cultura do seu grupo étnico. A bióloga indígena afirma que seus familiares viveram uma itinerante busca de espaço, para que pudessem reconstruir sua comunidade.

Deslocados ora por projetos chamados de desenvolvimento, como a hidrelétrica de Itaparica, ora pelo desejo de permanecer próximos a seus familiares encarcerados durante o regime militar, como foi o caso de Ventania, os grupos indígenas da Cinta Vermelha-Jundiba sobreviveram a evidentes “tensões não resolvidas”, parafraseando Marina Kahn e Bruna Fanchetto (1994), que deixaram marcas sociais e políticas em suas histórias. Portanto, a recuperação dos saberes é um trabalho árduo de pesquisa, deslocamentos e muito investimento material e imaterial.

Tupã Pataxó relatou a importância de “procurar” os saberes “dos mais velhos” para conhecê-los e repassá-los no tempo presente para seus alunos.

A importância de eu estar passando o meu ensinamento para as crianças, depende muito de mim e da minha procura por esses conhecimentos, da sabedoria, do que é saber, o que é a espiritualidade indígena. Preciso saber a importância do sagrado do povo indígena, saber o que significa uma cabana, esse centro cultural. Então isso é importante para um professor, poder passar para os alunos a importância da aldeia e o que nela existe (Entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2014).

Ao discorrer sobre essa escala de valores dos espaços do território, Tupã, em uma perspectiva holística, aproxima-se da categorização que Gattari (1995) faz, quando posiciona o território não como uma reconstituição do espaço ou área geográfica, mas como um espaço significado por novos sentidos. Em sua interpretação forjada também pelos códigos religiosos (Tupã é o aprendiz do pajé), racionalidades e imaginários, ele afirma:

dentro do meu peito eu sinto cada ser que envolve a aldeia, e cada uma coisa tem importância, da pedra até os demais seres. Para mim tudo isso tem vida, tudo que tem na natureza tem vida, tudo é importante para a gente. A gente tem que saber respeitar isso, tem que ensinar as crianças a saber também respeitar a Mãe Natureza, a importância dela para nós, porque é dela que a gente colhe todo o nosso fruto (Entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2014).

Portanto, o esforço dos indivíduos da aldeia para recuperar os saberes dos seus grupos étnicos e ensinar aos mais jovens, constitui-se em uma tarefa complexa, que a Cinta Vermelha-Jundiba persegue metodicamente, valendo-se dos instrumentos que dispõe.

1.1.7 Relações de gênero na aldeia

Em termos mundiais, as mulheres constituem metade da população e são um terço de toda força de trabalho. Todavia, estima-se que ganham apenas um décimo da renda global, e possuem 1% da propriedade. Ainda que esses dados sejam da segunda Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1980, a situação não mudou muito (SILIPRANDI, 2013). Em 2015, a população rural na América Latina e Caribe correspondia aproximadamente a 21% da sua população total, cerca de 129 milhões de pessoas. Quase a metade dessa soma é constituída por mulheres, e 20% são indígenas. As agricultoras, coletoras, pescadoras, trabalhadoras assalariadas e artesãs, constituem 20% da força de trabalho agrícola, somente na América Latina (FAO, 2017).

Elas enfrentam sobrecarga de atividades devido a divisão sexual das tarefas, pois acumulam também o cuidado dos filhos, idosos e doentes. Seu trabalho é invisibilizado e possuem baixo acesso à terra, água, sementes e insumos. Possuem dificuldades para sua participação política e têm pouca autonomia econômica e nos processos decisórios. Nos grupos indígenas, verifica-se entre as mulheres taxas mais altas de pobreza e desnutrição do que qualquer outro grupo social, pois chegam a ganhar até quatro vezes menos do que os homens (NOBRE; HORA, 2017).

Esse quadro revela as desigualdades de gênero, compreendido como

um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. É uma forma primária de dar significado às relações de poder [...], pois fornece um meio de se decodificar e compreender as complexas conexões entre várias formas de interações entre mulheres e homens (SCOTT, 1995, p.86-89).

As questões de gênero, somadas às de raça, etnia e classe social aumentam a vulnerabilidade das pessoas. Por consequência, as mulheres indígenas sofrem discriminação triplas, por seu gênero, origem e pobreza (GRAZIANO, 2018). Elas carregam uma soma de significativos estigmas para o pleno gozo dos seus direitos e são obrigadas a desenvolver habilidades e estratégias para sobreviverem.

Enfrentam, de forma geral, a violência e abuso sexual (ROY, 2004). Miriam Nobre e Karla Hora (2017, p. 2) argumentam que, apesar dos desafios históricos, observa-se em toda região da América Latina e Caribe o “crescente protagonismo das mulheres em defesa dos territórios [...] e do Bem Viver coletivo. Elas são as principais responsáveis pela transmissão do conhecimento, manejo agroecológico e uso das plantas medicinais”. Somente nessa região, estima-se que 15% da população indígena sofre de ISAN e extrema pobreza (FAO, 2018).

No recente fórum *Empoderar a las Mujeres Indígenas para erradicar el hambre y la malnutrición em América Latina y el Caribe*, realizado dias 12 e 13 de janeiro de 2018, na cidade do México, pela FAO e Secretaria de Agricultura, Genaderia, Desarrollo Rural, Pesca e Alimentación (SAGARPA), 200 pessoas representantes de 14 países da América Latina e Caribe, chegaram a dois consensos básicos: 1) deve-se realizar um estudo sobre a situação dos sistemas alimentares indígenas, a transmissão de conhecimentos tradicionais e juventude indígena em nível mundial. 2) As mulheres são cruciais para a proteção da biodiversidade, adaptação às mudanças climáticas e diversificação das dietas.

No Brasil, mulheres extrativistas como as Quebradeiras de Coco Babaçu do Maranhão, Catadoras de Mangaba de Sergipe, Coletoras de Umu do sertão da Bahia, dentre tantas outras, estão se organizando e denunciando a precariedade das suas condições materiais para sobreviver, bem como as violações que sofrem. Como as demais mulheres da zona rural, elas são, de forma geral, responsáveis pela produção de alimentos através de hortas, criação de pequenos animais, preparo das refeições e, ainda, as principais mentoras das questões que envolvem a saúde e educação das crianças e idosos (SILIPRANDI, 2013).

Suas vidas estão diretamente atreladas à natureza. Com o avanço dos projetos de monocultura nas suas regiões, bem como os impactos provocados pelas mudanças climáticas,

passam por situações de riscos. Emma Siliprandi (2013) ressalta que, considerando-se a importância dos recursos produtivos na determinação da situação de pobreza e da ISAN, deduz-se que as mulheres e as crianças são as mais afetadas pela fome e desnutrição. “Excluídas dos espaços de poder, suas questões têm pouco apelo e visibilidade política” (p. 195). Mesmo tendo conhecimento em áreas cruciais para a promoção dos direitos, como a SAN, “seu conhecimento e sua importância como sujeitos políticos são pouco valorizados e reconhecidos” (p.189).

No campo dos estudos sobre as mulheres indígenas, Jurema Machado (2012, p. 30) destaca que “o importante papel desempenhado pelas mulheres no cotidiano das aldeias e na luta dos povos nunca foi negligenciado, mas sim, em alguns momentos, forçadamente invisível”.

Por conseguinte, a discussão do conceito de gênero entre os grupos étnicos é algo recente. De modo geral, pesquisadores (RAFAEL KARIRI; SUZANNE COSTA, 2014; JUREMA MACHADO, 2012; LUCIANO BANIWA, 2011; HOSANA SANTOS, 2009) posicionam Maninha Xucuru-Kariri, como atriz social crucial nesse processo.

Ela foi indicada, em 2005, para o Prêmio Nobel da Paz por seu trabalho de luta pelos direitos dos povos indígenas. Em entrevista concedida ao LACED, ela afirma:

O grande sonho da minha vida era ser médica. Nessa perspectiva em vim para Recife em outubro de 1988, a Constituinte estava estourando e meu pai estava participando das mobilizações. Eu ficava vendo somente pela televisão. Como eu havia terminado o segundo grau em uma escola pública da minha região, cobrei da FUNAI uma bolsa para fazer vestibular. Ela me colocou no pior cursinho do Recife, e como não pagava, com três meses fui convidada a sair. Então, eu comecei a ficar triste e fui trabalhar para pagar os estudos. Ganhava um salário mínimo, morava longe na periferia, e o dinheiro não dava nem para tomar um refrigerante. Comecei a me perguntar: como vou vencer na vida, ganhando esse salário e sem conseguir sequer estudar? Na cidade grande eu não conseguia ser a Maninha da aldeia. Mas também não conseguia ser uma pessoa da cidade. Era complicado, eu não conseguia me entrosar. Isso me levou a voltar para a aldeia, em 1990, com um projeto novo de vida, para vencer pela produção na terra. Quando eu cheguei descobri que meu povo não tinha terra para a gente produzir. E comecei a luta. A primeira iniciativa de luta que participei foi contra a FUNAI, que queria fechar um hospital da região. Fui convidada a participar da Comissão Indígena Norte Nordeste, que mais tarde se tornaria a APOINME. Meu pai foi meu grande mestre, ele me incentivou, mas nunca cobrou. Ele me induziu, sem que eu percebesse. Ou seja, eu precisei sair de dentro de mim, para aprender quem eu sou e para aprender a dar valor aos valores que meu povo sempre defendeu (MANINHA XUCURU-KARIRI, vídeo realizado pelo LACED/MN/UFRJ, s/d);

Maninha abre clivagens importantes para este ponto do estudo. Seu percurso ilustra a relevância da educação formal; a situação de vulnerabilidade da SAN; o complexo sentimento de crise de identidade sofrido quando há o deslocamento para os grandes centros urbanos; os desafios enfrentados na cidade; os mecanismos desenvolvidos para garantir sua participação nas lutas; e o problema da demarcação das terras.

Ao registrar sua atuação direta para o surgimento da APOINME, linha nordestina do movimento social, ela expõe a necessidade das indígenas saírem do isolamento que as tarefas do lar provocam, e que “foi utilizado historicamente para sua exclusão nos centros de decisão e de poder, relegando-as a ocupar um papel subordinado na sociedade como um todo” (SILIPRANDI, 2013, p. 189). Logo, esse deslocamento implica diretamente na articulação das mulheres para a identidade indígena, território, tradições e luta, no mundo atual.

No contexto da aldeia estudada, Maninha também teve influência direta. “Ela circulava em vários espaços como liderança política das mulheres indígenas, e eu a conheci na década de 1990, o que foi muito importante para minha formação”, ressalta Cleonice Pankararu (Entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2017).

Filha da cacica Benvinda, essa liderança desenvolve atividades como bióloga e agroecologista, ao mesmo tempo em que acumula inúmeras tarefas de cuidado com a casa, filhas, neta, com a saúde da comunidade, trabalho de pesquisa no curso de especialização em Sociobiodiversidade e Sustentabilidade do Cerrado/UnB, e trabalho de articulação política junto a seu irmão, cacique To’ê, liderança também formada por ela.

Cleonice, cujo perfil retomo mais à frente, atribui seu saber político e cultural tanto a seu percurso na APOINME quanto na caminhada dos seus pais. “Mãe sempre foi guerreira. Quando ela chega na FUNAI o povo treme, pois é conhecida pela sua posição firme em defesa dos direitos indígenas. Ela sempre lutou em defesa das mulheres” (Diário de Campo, 24/12/17). “Onde pai ia, ela ia junto. Trabalhava com ele na roça, pois nunca gostou dos serviços domésticos. Quando ela falava em ir embora de algum lugar em que estávamos, ele já saía catando as coisas” (Entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2017).

Sendo assim, Benvinda Pankararu escapa dos específicos papéis construídos socialmente, tanto no âmbito das tarefas domésticas quanto das subalternidades relativas às demandas políticas. Dedicava seu tempo e esforço pessoal para estar com seus compadres e marido na lida da roça e luta pela conquista da terra, quebrando a hierarquização dessas ações, quase sempre assumidas somente pelos homens.

No Sábado de Aleluia de 2015, consegui conversar com dona Benvinda, cacica da aldeia Apukaré, 83 anos. Era tempo da “Corrida do Umbu”, grande celebração espiritual dos Pankararu em Pernambuco. Encontramos Benvinda dançando o Toré na sala, seguindo a sequência de um documentário, ou “DVD”, como chama. Esse assunto retomarei no terceiro capítulo.

A matriarca Pankararu nos recebeu sorrindo, abençoou seu filho, nora, netas, netos, que eu acompanhava, e benzeu sua bisneta. Em seguida, nos convidou para sentar na pequena

varanda da sua casa simples, de tijolo rebocado e telha, uma construção muito similar às que encontrei na zona rural da região.

No interior da habitação, observei que havia uma sala com mesa para as refeições, um sofá, uma estante de madeira acomodando a TV LED de 32 polegadas e um pequeno corredor que dá acesso aos três quartos, banheiro e, ao fundo, uma pequena cozinha. Dona Benvinda recebe um salário mínimo de aposentadoria e vive na aldeia com um dos seus filhos, netas, netos e sobrinhas, que são estudantes, artesãos e agricultores.

Ela é uma atriz social singular. Rosangela Tugny e Ruben Queiroz (2006) relatam sua participação no Encontro Internacional de Etnomusicologia: Músicas Africanas e Indígenas no Brasil, realizado em outubro de 2006, em Belo Horizonte. Na obra, elas registram que o francês Jean-Michel Beaudet, Université Paris Nanterre, durante a mesa redonda afirmou que, através dos seus estudos, havia concluído que mulheres indígenas não tocavam instrumentos de sopro.

Após sua exposição, Benvinda se inseriu no debate e, afirmou: “essa flautinha aqui é muito religiosa [...] essa é minha. As deles é as deles. Todos os meus têm uma dessa. A mulher não pode pegar nas coisas deles. Eu sei disso” (p.324). E tocou seu instrumento.

Ao ouvi-la, Beaudet, afirmou: “Isto é um grande mistério para todos. Para as mulheres indígenas, para os homens indígenas e para os pesquisadores. É possível, inclusive, que seja um paradigma, como dizem os pesquisadores, tão grande quanto a proibição do incesto” (p. 324).

Ainda que eu não tenha cotejado dados sobre os desdobramentos das pesquisas relativas a esse assunto, pois escapam a esta Tese, destaco um aspecto desse episódio: o uso estratégico da narrativa enunciada pela cacica naquele espaço. Ela afirmou:

a minha aldeia fica no Nordeste. Está com 30 anos que sai de lá, só andando nas aldeias dos irmãos. Fiquei rodando por causa do sofrimento no Nordeste. Fomos muito perseguidos pela polícia para não falarmos a nossa língua. Sei a língua dos irmãos Xerente. [...]. Sou mãe e sou cacica e a gente sustenta o galho igual a ele qualquer (TUGNY; QUEIROZ, 2006, p. 321-322).

Dona Benvinda não perdeu a oportunidade para reafirmar sua etnicidade, e suscitar informações sobre “o sofrimento” que seu povo vivenciou, resultante da política adotada pelo Estado. Também exclamou sua defesa em direito da igualdade nas relações de gênero, uma vez que sustenta “o galho igual a ele qualquer”.

Figura 14 - Cacica Benvinda Pankararu, na aldeia Apukaré



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Iniciei nossa conversa por meio desse evento na UFMG. Ela sorriu e disse: “Foi mesmo... ei menino, traz aí meu maracá e minha flautinha” (Diário de Campo, 04/04/15). Sentada na varanda, cantou e tocou. Em seguida, falou da sua caminhada, da saudade de seu “véio” (Eugênio Pankararu, falecido), dos encantados, da vontade de participar do Toré e da

Corrida do Umbu, na aldeia Brejo dos Padres, onde nasceu. O cacique To'ê Pankararu, sentado no chão, ouvia silenciosamente as narrativas da matriarca, sobre o movimento que teve de empreender para sobreviver.

Chamou minha atenção o valor que Dona Benvinda atribui a criação de novas aldeias, o que demonstra novamente a problemática relativa a questão da terra, um elemento marcador da história do seu povo, como citado anteriormente. Filha de uma diáspora que durou mais de duzentos anos, a anciã contou sorrindo que foi “a primeira mulher de Brejo dos Padres a dançar o Toré, pois sabia tocar”.

Somente quando a noite já estava começando a cair, a anciã me convidou para entrar em sua casa e conhecer os praiás (entidades religiosas), que ficam na cozinha, ao lado do espaço onde mantêm os provimentos. A cacica é a guardadora desses importantes signos culturais e religiosos dos Pankararu do Norte de Minas Gerais.

Observei que as roupas dessas entidades são feitas com as tiras do croá, um tipo de bromélia (*Aechmea Tillandsiodes*), e são compostas por duas peças: uma túnica (tunã) que veste a pessoa desde a cabeça até os joelhos e possui dois orifícios na altura dos olhos para favorecer a visão e uma saia muito rodada. Na cabeça há um adereço feito com as plumas da cauda do peru e uma cinta que é fixada embaixo desse “penacho”, como chamam. É esse símbolo que indica quem é o “encantado”, conforme relatou Cleonice Pankararu (Diário de Campo, 20/12/2017). “Quero fazer um toré aqui na Apukaré”, disse-nos a anciã.

Figura 15 - **Praiás Pankararu na Corrida do Umbu/PE**



Fonte: Arquivos do antropólogo Jose Maurício Arruti (2017).

Saímos de sua casa pela estradinha de chão que leva à BR, e seguimos por 18 km até chegarmos na Cinta Vermelha-Jundiba. Esse encontro aclarou alguns pontos constitutivos das relações de gênero na comunidade estudada.

Em sua entrevista a cacica enunciou pistas importantes relativas as estratégias que utilizou para não deixar sua “cultura” ser completamente sobreposta por outra. “Um dia eu falei com um menino meu e ele me respondeu em Xerente. Depois eu ralhei com o cachorro, e até o animal só entendia Xerente. Falei pro meu velho: vamos embora, senão esses meninos não vão ser Pankararu! Arrumamos as coisas e nos mudamos” (BENVINDA PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Diante das evidências disponíveis, não seria exagero afirmar que, acampando nas estradas ou pegando carona com seus quatro filhos ainda crianças, ela vivenciou situações de ISAN. Também lidou com as respectivas agruras de um grupo indígena nômade, no Brasil das décadas de 1970 e 1980, diante das negligências do Estado relativas a prestação de serviços essenciais aos Direitos Humanos. Em nome da sobrevivência de sua “cultura”, Benvinda manejou as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, não assumindo a condição de frágil, dócil ou suave, pois revalorizou a reprodução da vida como tarefa de todo grupo. E enfrentou muito preconceito, como seus filhos relatam.

Mas o que dizer sobre as relações de gênero na Cinta Vermelha-Jundiba, nos dias atuais? De modo geral, como mencionei anteriormente, observei que a divisão do trabalho se baseia no sexo.

As indígenas fazem manejo no herbário, hortas, roças, águam as mudas das árvores, coletam sementes e se dedicam a orientar os jovens em seus estudos. Participam das reuniões na cidade, escrevem propostas de projetos, articulam visitas a outras aldeias e planejam a recepção das parentes na Cinta Vermelha-Jundiba, estratégia que utilizam para favorecer o intercâmbio entre seus filhos e demais jovens indígenas, filhos de comadres ou sobrinhos.

Os homens preparam o solo para o plantio, aram a terra, fabricam adornos, preparam os “fornos” no chão para assar o peixe na folha da bananeira e participam ativamente dos mutirões. Dirigem o automóvel da comunidade, levando e trazendo os jovens e idosos da cidade, quando esses precisam ir aos forrós, feira, posto de saúde, etc. São muito ativos nas reuniões do APOINME e na articulação política com os demais grupos indígenas da região. Nesse espaço político, somente Cleonice participa de forma mais sistemática.

Essa bióloga, irmã mais velha de To’ê Pankararu, é considerada por ele “sua segunda mãe”, pois afirma que ela orientou sua formação acadêmica e política. “Cleonice insistia para eu não abandonar meus estudos e ajudava com o que recebia trabalhando como auxiliar de

enfermagem, tanto nas despesas de nossa casa como na minha escola”, sublinha o cacique em seu Memorial (2004).

Durante o período de minha convivência com a aldeia, verifiquei que o número de mulheres graduadas ou graduandas em instituições de ensino superior é 50% maior que os homens. Isso implica dizer que elas buscam a educação formal e certa autonomia política, ao tempo que articulam a ampliação da rede de sociabilidades, pois estão em contato direto com atores sociais e acadêmicos, que divulgam editais e recursos disponíveis para áreas de interesse da aldeia. Não há relatos de casos de violência doméstica.

Percebi que as indígenas desenvolveram habilidades para elaboração de projetos e captação de bolsas de estudo. Porém, principalmente as mais velhas, ainda assumem jornadas triplas de trabalho. Cuidam da casa, dos alimentos, do preparo do caoim (bebida elaborada a partir da fermentação da mandioca), dos maridos, filhos, netos, artesanato, e animais domésticos.

Figura 16 - Cleonice Pankararu, na Cinta Vermelha-Jundiba



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Liderança crucial para o surgimento da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, Cleonice vive, atualmente, acumulando as responsabilidades relativas à educação de suas três filhas (duas delas são técnicas em Agroecologia) e neta. Também trabalha na aldeia, exerce a função de auxiliar de enfermagem no DSEI, e procura responder a demanda de formulação de projetos para atender editais e elaboração de relatórios.

Muito sensível às questões relativas aos elementos da natureza e à saúde, ela tem se dedicado a estudar as plantas medicinais, cultivando no território da Cinta Vermelha-Jundiba um grande herbário, que fica anexo ao projeto *Okhá-Kahab*. Explica que:

Essa questão da saúde para mim foi desde criança. Eu queria mexer com saúde, aí eu comecei fazendo o curso de agente de saúde, lá na aldeia na nossa comunidade. A gente tinha o atendimento da FUNAI e eu me interessei em saber o que era saúde. Mas quando chegou uma época, eu vi a saúde que eu estava estudando, não tinha nada a ver. Eles falavam que não tomavam chá. Mas, minhas tias, meus parentes, sempre utilizavam chá. Eu mesma nunca gostei de tomar comprimido, remédio de farmácia. Eu sempre fazia o chá que minhas tias ensinavam para gente. A gente sempre quis estar plantando, colhendo, sempre procurei pessoas, sempre me envolvi com as pessoas que fazem chá, com benzedeiras, com raizeiras, com pajés. Então eu sempre estava ali nesse meio, desde bem jovem. Então é um dom mesmo, é uma coisa que chama a gente pra isso.

Outra mulher importante para a vida social na aldeia é a artesã Géó Pataxó, uma mestra na arte de coletar sementes, tingi-las e tecê-las em colares, pulseiras e brincos, fontes de renda para o sustento da comunidade. Ela afirma que aprendeu esse ofício observando as mais velhas em sua comunidade. Sobre o jogo cromático das peças, Géó assegura que recebia, no início, a orientação de seu marido, o cacique To'ê Pankararu, que também é artista plástico.

A liderança é agente da economia e SAN da comunidade, mas também da “cultura”. Quando coleta as sementes da juerana e as ressignifica, ela constrói simbolicamente uma tela orgânica de signos, que comunicam as histórias recentes da comunidade e os saberes dos “mais velhos”, imbricados nos jogos de cores e tintas naturais.

Géó é uma mulher cuja paciência do tecer transcende para os espaços sociais, ainda que não reproduza o perfil de mulher frágil. Quando To'ê está participando das reuniões fora da aldeia, ela é sempre consultada pelo grupo para a tomada de decisões, ainda que outro cacique o esteja substituindo. Agricultora habilidosa, a “roça de Géó”, na beira do Rio Jequitinhonha, abastece a aldeia de verduras, hortaliças e condimentos.

Géó acumula uma jornada tripla de trabalho, pois cursa pedagogia na UFMG, trabalha como merendeira em uma escola estadual, e cuida da casa, três filhos e um neto. Sua condição, portanto, também reflete desigualdades nas relações de gênero na comunidade.

Em torno de sua casa, há uma grande circulação, tanto nas ocasiões de mutirões para coleta de sementes para a elaboração do artesanato, quanto para a colheita de alimentos.

Figura 17 - Géo Pataxó



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Tanto ela quanto Cleonice são atrizes atuantes no processo de tomada de decisão da comunidade em direção ao Bem Viver. Segundo suas entrevistas, elas têm clareza de que os pressupostos do progresso, imposto pelos projetos capitalistas, estão destruindo o modo de vida do povo Pankararu e Pataxó, e que suas parentes são as mais afetadas. Por isso, defendem que o Bem Viver não irá hoje resolver todos os problemas que a comunidade enfrenta como um passe de mágica, mas é um horizonte mais justo para as gerações futuras.

Nessa direção, elas atuam também como intelectuais orgânicas que buscam recuperar as práticas e vivências que aprenderam com as mulheres mais velhas, sem idealizá-las. Sobretudo posicionam os saberes de suas mães, tias e avós como clivagens que considero dicotômicas às noções de acumulação ilimitada e permanente de riquezas.

Em meio aos avanços e recuos desse percurso, a partir de 2012, elas decidiram articular encontros com as demais mulheres indígenas e não indígenas da região. A pesquisadora Geralda Soares (2015) relata que no I Encontro de Plantas Medicinais do Cerrado, houve participação de grupos indígenas de Minas Gerais, Espírito Santo, bem como parteiras, quilombolas, erveiras e benzedadeiras da região.

Com o apoio da Rede Pacari de Plantas do Cerrado, Pastoral da Criança, Organização Mãe Natureza, entre outras, o evento evidenciou a necessidade de se proporcionar espaços de aprendizagem com discussões e práticas relacionadas à questão da terra e

oferecer elementos críticos para enfrentar os desafios a eles postos nesta nova fase do neoliberalismo, pois todos os territórios indígenas sofrem com o impacto da extração de minérios, desmatamentos, monocultura do eucalipto, agronegócio, fim das reservas hídricas, contaminação do solo com agrotóxicos, rios, córregos, nascentes e lagoas, trazendo graves ameaças para os povos em seus territórios e anunciando novas migrações (SOARES, 2015).

A partir dos estudos sobre as formas de educação indígena realizados pela norte americana residente no Vale do Jequitinhonha, Suzane Wills, registra Soares, a comunidade observou que diferentemente do que havia nos Estados Unidos, com suas escolas politécnicas indígenas e faculdades, no Brasil não havia um órgão responsável pela política educacional indigenista.

As mulheres da aldeia, que já possuíam experiência com o Programa Formação Intercultural de Educadores Indígenas e da de Educação no Campo da UFMG (uma professora e um professor concluíram graduação nesse Programa), e conheciam a Escola Família Agroecológica, onde algumas de suas filhas estudavam, perceberam que havia muito a ser feito. As crianças do momento da chegada ao Vale haviam crescido, e precisavam de um espaço adequado para continuar sua educação formal, dentro do quadro que a aldeia considera o mais adequado para a comunidade.

Em 2015, as mulheres da Cinta Vermelha-Jundiba realizaram o II Encontro, no período de 04 a 06 de setembro. O evento contou com a presença de mulheres dos povos Aranã, Maxakali, Mocorin, Pankararu, Pataxó, Xacriabá, representantes quilombolas da comunidade Baú e estudantes do LPJ. Os diálogos desse evento foram tematizados pela Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra e focaram em um dos grandes desafios para os povos indígenas e comunidades tradicionais do Vale do Jequitinhonha: a falta de acesso à água boa de beber, um Direito Humano constitutivo do quadro da promoção da SAN. Mais uma vez as mulheres acentuaram a importância de se formar a juventude para atuar também nessas pautas (SOARES, 2015).

Como mitigar os impactos ambientais é uma das reivindicações da aldeia, a juventude está engajada em se capacitar para poder “ajudar a comunidade”, como disseram duas de minhas entrevistadas, graduandas em Gestão Ambiental, no Instituto Federal do Norte de Minas

Gerais. Não obstante, a medida em que avançam nos seus estudos, elas também estão se envolvendo com movimentos feministas.

Figura 18 - Jovem da Cinta Vermelha-Jundiba



Fonte: Facebook de Ytxahá Braz (2015).

A legenda desta fotografia, publicada no ambiente tecnológico Facebook de Ytxahá (24/11/15) foi: “lugar de mulher é onde ela quiser. Não é no forno ou no fogão, é na chama da revolução”. Ao entrevistar essa indígena, percebi que, se de um lado o problema societal relativo as relações de gênero na comunidade ainda se manifestam, acarretando em jornada tripla para as mulheres mais velhas do grupo, por outro, um grupo de feministas vem se forjando nas suas camadas mais jovens. Articuladas com o LPJ de Minas Gerais, elas têm impulsionado sua posição de negação a papéis considerados tradicionalmente “femininos”.

Participam de mobilizações pelos direitos da mulher em todo o estado e postulam sua autonomia e liberdade. Inicialmente isso soou como algo “engraçado” para as lideranças, que

fizeram vistas grossas para a novidade. Nos dias atuais, referem-se a elas com distinção. Observei que as mulheres jovens não estimulam os rapazes da aldeia, seus primos, a se sentirem mais fortes ou dominadores. Pelo contrário, procuram expressar suas concepções de que todos têm o mesmo direito, independente do sexo.

De modo geral, a juventude da aldeia tem sofrido forte influência do LPJ, que adota o feminismo como uma de suas bandeiras de luta. Participantes ativas dos eventos de capacitação desse movimento, as jovens atrizes sociais da comunidade estão reconstruindo novas formas de se posicionar na sociedade, tanto no campo intelectual quanto de gênero. A imagem abaixo foi registrada em evento de formação do LPJ, em Minas Gerais.

Figura 19- Jovens da aldeia participam de formação do LPJ



Fonte: Facebook de Ytxahá e Uakyrê (2016).

Um dado peculiar que observei e que compartilho com o leitor foi que, embora as mulheres da Cinta Vermelha-Jundiba tenham estreito contato com as Maxakali e Krenak da região, não usam vestuário similar. Enquanto na aldeia estudada 100% das mulheres, jovens ou mais maduras, vestem-se com calças longas e curtas, suas amigas quase sempre adotam saias e vestidos. Ao questionar Cleonice sobre esse dado, ela informou que as indígenas das outras aldeias tecem alguns comentários dizendo que as calças não são tradicionais para as mulheres indígenas. No entanto, frisou: “essa é a forma que a gente se sente bem, apesar de alguém não concordar” (Diário de Campo, 18/12/17).

Isto posto, nas relações de gênero da aldeia estudada, observei que, de forma geral, os traços sociais ainda permanecem vinculados à divisão sexual do trabalho. O reconhecimento das mulheres como sujeitos políticos ainda requer reposicionamentos. No entanto, as evidências disponíveis sugerem não ser improvável que esse cenário, a partir da postura que a nova geração está adotando, tende a mudar. As graduandas da comunidade estão se debruçando sobre a gestão ambiental e as práticas da agroecologia. Isso pressupõe que a alimentação saudável e a soberania poderão, desde que os recursos materiais sejam disponibilizados, ser potencializadas no território, distanciando-as da situação vivenciada por algumas de suas ancestrais.

1.1.8 Ampliação para a Cristal e as tensões irresolvidas

A partir dos diálogos oriundos dos Encontros de Mulheres, a Cinta Vermelha-Jundiba decidiu criar um Centro de Formação Intercultural Indígena (CFII) para poder capacitar a juventude da região. Como seu território de apenas 68 hectares quase já não era mais suficiente para as famílias, e a Fazenda Cristal, que faz fronteira com a aldeia pela margem esquerda do Rio Jequitinhonha, estava com seus quase 400 hectares à venda, a comunidade acionou sua rede de alianças e pleiteou apoio para conseguir recursos federais visando à expansão do seu território. Conseguiu. Os recursos foram liberados em 2013, via ementa parlamentar e encaminhado para a FUNAI.

No entanto, o processo da Cinta Vermelha-Jundiba entrou na fila de avaliação desse órgão. Para aumentar ainda mais a tensão, segundo relatos das lideranças, uma empresa que trabalha com o plantio de eucalipto estava cobrindo a oferta para comprar a Cristal. Em meio a toda sua urgência, afirmam:

conseguimos recursos para ter a terra paga e termos ampliação para o outro lado do Rio Jequitinhonha, através de um deputado, Leonardo Monteiro do Partido dos Trabalhadores, que fez uma ementa parlamentar para adquirir o recurso para o pagamento dos 68 hectares e ampliação para o outro lado do Rio. Sabe onde foi barrado o recurso? Na FUNAI! O presidente desse órgão disse que não poderia fazer nada porque não poderia passar na frente dos outros 200 processos da Amazônia. Mesmo o recurso tendo sido destinado para a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba. Nós perdemos! Custaria a pessoa se sensibilizar, ser humano, refletir, como isso foi conquistado? A FUNAI disse que não tinha como fazer o laudo antropológico. A Universidade do Vale fez o laudo antropológico voluntariamente. Eles fizeram tudo direitinho. Mas quando chegou lá, junto com os recursos financeiros para nossa aldeia, foi tudo barrado. Por isso eu falo: o problema não é a FUNAI, são algumas pessoas que estão lá (TO' Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em novembro de 2015).

No terceiro capítulo observo a relação das lideranças da aldeia com esse parlamentar, quando me debruço sobre sua rede de sociabilidade. Neste ponto da análise, ressalto que essa articulação evidencia que, a complexidade de se conviver em um espaço do semiárido devastado; a urgência da SAN; a relação com a FUNAI; e a interpretação de sujeitos específicos, indígenas e não indígenas, acerca dos propósitos das famílias, que questionam as atitudes da aldeia, forjam um estado de tensão continuado em suas lideranças.

Atualmente, a luta da aldeia é, segundo meus entrevistados, adquirir esses 400 hectares que estão à venda nas terras vizinhas à aldeia e criar, no seu antigo casarão colonial, as bases de um CFII e, futuramente, uma universidade “para atender todos os grupos étnicos da região. O proprietário da Cristal, ainda está aguardando uma posição da FUNAI, mas não sabemos até quando” (DOMIGOS PATAXÓ, gravação realizada pela autora, em dezembro de 2014)

No portal dessa fundação, não foi possível construir um quadro, a partir das informações disponíveis, que possa delinear as motivações que levaram esse órgão a assumir essa postura em relação ao caso da comunidade. Tudo leva a crer que as etapas desse processo, ou seja, elaboração do laudo antropológico; estudo técnico; parecer, e demarcação vêm sendo permeadas por uma constante disputa, segundo os cursos específicos das conjunturas políticas do momento histórico que o país está atravessando. “A FUNAI recebe e devolve os papéis, mas nós não vamos ficar sem nos mexer, pois queremos construir um centro de formação intercultural indígena”, comentou o cacique To’ê Pankararu (Diário de Campo, 05/11/15).

Portanto, deve-se ter em mira que há certa fragilidade diante dos direitos relativos aos povos indígenas, garantidos na Constituição Federal. No caso da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, suas lideranças reivindicam o usufruto exclusivo da área que ocupam hoje, e a liberação da verba que conseguiram por meios próprios, mas que está tramitando nos órgãos competentes, para que possam ampliar o território.

Cabe registrar que o processo da aldeia está oficialmente identificado na FUNAI como “reserva”, o que implica dizer que para esse órgão suas terras são consideradas “doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional” (CF/88, Lei 6001/73 – ESTATUTO DO ÍNDIO, DECRETO n. 1775/96).

Ainda que meus entrevistados não tenham relatado sobre as implicações legais dessa lei, para um território que foi adquirido por meios de recursos da própria comunidade, é crível supor que não há impedimentos legais para o processo de demarcação, na categoria reserva, uma vez que a própria FUNAI o enquadrrou dessa forma.

Por todas essas evidências, ainda resta uma tarefa para o Estado brasileiro: a de fazer um reconhecimento não só dos traços étnicos dos povos indígenas, mas também de reconhecer a importância de sua diversidade para a forma como se estabelecem no território. Com efeito, isso deve transitar por sistemas de regulamentação menos lentos e mais eficientes.

De todo modo, o trabalho que a comunidade está realizando no Vale do Jequitinhonha, e que imagina ainda realizar em um futuro breve, denota seu objetivo em não mais continuar sua história de povos migrantes. Sendo assim, no próximo tópico apresento as trajetórias históricas desses grupos.

1.2 HISTÓRIA DOS POVOS PANKARARU E PATAXÓ

Os povos Pankararu e Pataxó têm suas origens no Nordeste do Brasil. O primeiro é de Pernambuco e o segundo do Sul da Bahia. Desde o século XVI, essa região recebeu forte presença européia. De acordo com estudos realizados por Beatriz G. Dantas, José Augusto L. Sampaio e Maria Rosário G. De Carvalho, sobre “Os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro” (1992), os solos propícios dessa região,

logo estariam tomados pela rendosa lavoura da cana-de-açúcar, base de articulação com o mercado mundial [...] no século seguinte, seria a vez de o interior da região, desprovido de maiores obstáculos naturais de vegetação ou relevo e dotado pelo São Francisco de uma eficaz via de penetração e assentamento, ser rapidamente penetrado pelas grandes boiadas que, em cerca de cem anos, já transitariam, por mais de duzentas léguas, entre a capital e o vale do rio Piauí. Teve assim o Nordeste, em pouco menos de duzentos anos de efetiva presença colonial, devassado quase todo o seu território e, mais que isso, definidas as bases de toda a sua vida econômica ulterior (p.431).

Chamo atenção para esse aspecto, porque ele me parece fundamental à compreensão do processo histórico que levou à criação da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba. Conforme registra Carneiro da Cunha (1992), “sabe-se pouco da história indígena: nem a origem nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu” (p.11). O que sabemos é que no processo de construção cultural as fissões, migrações e fusões de grupos distintos para formar novos são parte dessa história (TASSINARI, 2003), que “está presente, primeiro moldando as unidades e culturas novas, cuja homogeneidade reside em grande parte numa trajetória compartilhada” (CANEIRO DA CUNHA, 1992, p. 11).

Nesse contexto, a construção de uma aldeia está também ligada à criação ou reconstrução de laços de reciprocidades, sistemas de linguagem e protocolos sociais complexos, mesmo que em determinados momentos possam sugerir certas ambiguidades. É evidente que

as sociedades indígenas de agora não são a imagem do que foram no Brasil do século XVI, ainda que suas histórias estejam onipresentes.

Mas quem eram os europeus que chegaram aqui em 1500? A antropóloga Beatriz Góis Dantas (1991) responde:

os portugueses que empreenderam as grandes viagens marítimas no século XV, tinham uma sociedade estratificada (nobreza, burguesia e trabalhadores nos campos e nas cidades), cuja centralização política tinha na figura do Rei o seu expoente maior. Uma das grandes ambições dos portugueses de então, particularmente da burguesia, era o lucro comercial proveniente da circulação de mercadorias que vinham do Oriente e tinham larga aceitação na Europa (cravo, canela, pimenta, etc). Foi tentando encontrar rotas de acesso aos centros abastecedores desses produtos que os portugueses chegaram ao Brasil, onde não viram, no primeiro momento, riquezas aparentes (DANTAS, 1991, p. 30).

Sendo assim, uma sociedade completamente distinta das existentes no país aportou nas praias do Sul da Bahia. Quando o pau brasil despertou o interesse dos franceses, passou a ser o principal elemento de contato entre indígenas e europeus, que dependiam dos povos originários para sobreviver e abastecer seus navios. Dantas, em seu importante estudo que resumo a partir deste ponto, explica essa relação.

O índio derrubava a madeira, cortava, carregava nos ombros em grandes distancias e carregava os navios, algo quase impossível para os europeus. “Se não fossem ajudados pelos selvagens não poderiam nem sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio” (DANTAS, 1991, p. 32, citando o registro do século XVI de JEAN LÉRY, 1967, p.146).

O chamado índio preguiçoso nos dias atuais surgiu mais tarde, quando as empresas coloniais tentaram incorporar os indígenas à agricultura, uma tarefa essencialmente feminina. No entanto, os portugueses valeram-se do sistema de alianças indígenas para facilitar, na fase inicial, a convivência. Isso não provocou nesse momento uma grande desorganização da vida dos grupos, que posteriormente viram suas vidas transformadas com a colonização.

Em 1530, com o Governo Geral, a colonização implicou a ocupação das terras indígenas pelos portugueses, que entraram em choque com os interesses dos povos originários. As bases da vida tribal foram destruídas e as aldeias foram dominadas ou exterminadas. As guerras geravam aldeamentos dos fugitivos e a escravização dos sobreviventes nas terras dos colonizadores. O contato gerava doenças e matava milhares de famílias.

A Coroa sabia que a utilização do trabalho indígena era fundamental e, dividida entre os interesses dos colonos em busca de escravos e dos jesuítas, que desejavam controlar os indígenas, encontrou na chamada “guerra justa” , [sic] deflagrada entre os séculos XVII e XVIII, uma das formas de atender aos dois. Seu estopim era deflagrado a partir da “ideia de

que os indígenas que pegavam em armas contra os portugueses deviam ser mortos e, se aprisionados, tornavam-se escravos” (DANTAS, 1991, p. 34). Inúmeros combates foram travados, alguns dizimando aldeias inteiras.

Suas implicações históricas continuam a ser sentidas por esse povo até os dias atuais, afirma José Maurício Arruti (1996), no relevante estudo “O Reencantamento do Mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu”. Apoio – me, a partir deste ponto, em sua investigação para compreender todo o movimento dos Pankararu, pois a Guerra Justa contra os Infiéis do Mundo Novo os levou à reinstalação em espaços criados no interior das sesmarias coloniais, sob forte controle e grandes tensões.

Os “novos” [sic] aldeamentos estabelecidos na região, na década de 1650, ficaram sob responsabilidade dos jesuítas. No entanto, suas estratégias de aproximação utilizadas com os povos da Amazônia e Maranhão não funcionaram com os indígenas do sertão do São Francisco. Por isso, esses padres encontraram resistência e acabaram sendo expulsos da região no século XVII. “Os aldeamentos eram constituídos por presos de guerra, mas também por populações *amansadas* [sic], homens livres pobres e até mesmo por mocambos, que então ocupavam e defendiam aquelas terras e suas fazendas contra o avanço de bandos de indígenas *selvagens* [sic]” (p. 19). Ou seja, os lugares eram fortemente marcados por grandes tensões que caminhavam juntas à grande movimentação de seus indivíduos.

No relatório de 1702, referente à aldeia de Nossa Senhora do Ó, surgida por volta de 1696, tem-se a primeira referência ao etnônimo “Pancararus”, que depois foi encontrado em Beato Serafim e Nossa Senhora de Belém, na região do São Francisco (ARRUTI, 1996, citando HOHENTAL, 1960). Essa movimentação também foi resultante da mudança do ciclo econômico do gado para o da cana-de-açúcar, quando as regras do jogo de poder em torno das terras foram alteradas.

Uma nova lei outorgada no século XVIII, por exigência dos senhores de engenho, proibiu a implantação de fazendas de gado a menos de 10 léguas (60km) da costa. Nessa época, surgiram os registros do distrito da cachoeira de Paulo Afonso. Os padres capuchinhos, introduzidos por italianos herdeiros de um hospício e algumas aldeias, criaram duas missões: uma na Bahia e outra em Pernambuco. Para o antropólogo, os Pankararu devem estar em Brejo dos Padres desde 1802.

Desde a década de 1920, os Pankararu em contato com os Fulni-ô e com o Padre Alfredo Damaso, passaram a reivindicar das autoridades militares de Paulo Afonso, na Bahia, suas pautas fundiárias. Somente em 1935, mais de dois séculos após o primeiro registro desse grupo

étnico, sua existência foi divulgada pelo pesquisador Carlos Estevão de Oliveira e, consequentemente, o SPI instalou um posto indígena em Brejo dos Padres.

Povo que vivia em constante movimento, os Pankararu realizavam viagens “rituais e de fugas” [sic]. As primeiras eram marcadas pelos eventos religiosos; as segundas, como o próprio nome sugere, eram migrações resultantes também das secas, perseguições políticas, ou questões fundiárias. Possuíam contato com os Fulni-ô, Kambiwá, Pankararé e Jeripancó, sendo que mantinham relações estreitas com esses dois últimos, “pelas narrativas de origem comuns” [sic].

Sendo viajantes, os povos Pankararu teciam suas relações por laços de afinidade ou parentesco. “Constituíam circuitos abertos de trocas de homens, informação e cultura” (p. 23), fato que também formava em momentos históricos específicos, uma comunidade de problemas comuns, gerados pela destruição de suas roças provocadas pelo gado dos fazendeiros locais, e a expropriação das terras de antigos territórios.

A mobilidade Pankararu é percebida nos demais povos dos aldeamentos indígenas ao longo do São Francisco, que

sempre mantiveram forte resistência ao assentamento em um único local [...] o fato de terem sido reunidos em aldeamentos comuns, adaptados à cultura agrícola e introduzidos numa estrutura de poder fixa, não significou o imediato rompimento com essa forma de viagens (ARRUTI, 1996, p.22).

Ou seja, a delimitação de um espaço físico para cultivo de subsistência e rituais não “prenderam” [grifo meu] o andar dos Pankararu. Isso implica dizer que movimentar-se faz parte dos modos de vida e, portanto, das práticas de suas famílias que hoje vivem no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.

Ora, se desde o século XVI os grupos tiveram como ponto de partida a escala familiar, como assinala Arruti após analisar os estudos acerca dos documentos do Bispo de Olinda, não seria exagero afirmar que a história da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba é, de fato, uma das muitas histórias de mobilidades do povo Pankararu. Ela parte da convivência com diferentes grupos étnicos, e segue no sentido de aglutinar suas famílias.

Como anunciado anteriormente, a partir deste ponto do capítulo, farei um sobrevoo sobre a história do povo Pataxó na Bahia. Busco apoio nos cruciais estudos da antropóloga Maria do Rosário Gonçalves de Carvalho (2005), que assim como Dantas e Arruti, realizou cotejamento de dados em documentos de arquivo datados do período colonial. Deixo agora ela falar.

Deve-se ter claro que a presença indígena foi quase sempre minimizada no conjunto da população brasileira. Segundo os manuscritos reunidos pelo Programa de Pesquisas sobre

Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a primeira aldeia elevada à categoria de vila foi a São João, pois os primeiros Alvarás de Doação para a Capitania de Porto Seguro datam de 1º de dezembro de 1684, redenominadas em novembro de 1758, Nova Trancoso e Espírito Santos ou Patatiba. E, subsequentemente, renomeada Vila Verde, no rio do Frade, distantes da Vila de Porto Seguro seis ou sete léguas para o Sul.

Para promover a colonização da “porção do Jequitinhonha” (grifo de Carvalho), à época direcionada para a implementação da navegação a vapor, os africanos livres foram introduzidos nessa região a partir do início da década de 1850. Ao examinar o trabalho de Luís dos Santos Vilhena, considerado o grande cronista do século XVIII na Bahia, Carvalho verifica a presença de grupos indígenas distintos na Vila do Prado e em seu entorno, como também as doze aldeias “de índios bravos”, a uma distância de 12 léguas, situadas no Monte Pascoal.

No relato detalhado sobre as terras da Bahia ao Rio de Janeiro, elaborado no começo do século XIX pelo Desembargador Luiz Thomaz de Navarro, sob encomenda do príncipe regente, Narravo afirma que a Vila de Trancoso era habitada por índios – cerca de 500 almas – que vivem de plantar mandioca e pescar. Essa última era uma atividade essencial, também praticada em alto mar. Ainda faziam um pouco de algodão, gamelas e canoas, além de alguma embira e estopa. Os únicos portugueses de que se tem registro nessa vila, são o padre, o escrivão e um mercador, conforme descrição do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, que visitou o lugar em julho de 1816.

A partir de 1825, o cenário abruptamente se alterou, no sentido de atrair a mão de obra indígena e mantê-la cativa, “lançando-se mão de falsas propostas de compra de terras” (p.38). Sem espaço para plantar, decorrente de toda a negociata que emergiu no período, a reação indígena não tardou e foi “como costuma ocorrer em tais casos, hiperdimensionada” (p. 38), pelos vereadores da Câmara de Porto Seguro, representantes do Presidente da Província. As queixas eram muitas, desde insultos dirigidos aos cidadãos que vinham negociar na vila, até a postura altiva que os índios assumiram, ao se recusar a trabalhar nas obras públicas, ameaçando sua paralisação.

Para o então diretor da vila, Firmiano José do Bomfim, esses atos de desobediência “estariam relacionados à formação do Corpo de Milícias na Vila de Trancoso (MS 10), por eles majoritariamente composta” (p. 39). Em 1831, o Ministro da Justiça, Padre Diogo Antônio Feijó, promulgou a Lei de 27 de outubro, que desonerou os índios em servidão. O fato é que, lembra a antropóloga, a Vila de Trancoso continuou em sua maioria habitada por populações indígenas, que preenchiam, mesmo que em pequena quantidade, algumas funções burocráticas.

Contudo, “a sua condição étnica, aliada à incipiente alfabetização, acarretava-lhes forte discriminação” (p. 40), o que os posiciona a situações materiais inferiores ao não indígenas, brancos e pardos.

Por ser a Vila um local estratégico no extremo-sul baiano, constituía-se em um espaço no qual vários grupos que estavam sendo varridos de seus territórios, privados de alimentos no sertão, litoral e arredores de Minas, poderiam acorrer. Abro aqui um espaço para afirmar que, com o apoio dessa análise da antropóloga, é crível supor que os Pankararu, nesse período em processo de expulsão das suas terras no sertão baiano, poderiam ter se deslocado até a Vila e, por conseguinte, ao Jequitinhonha. Isto posto, retomo a tessitura do resumo sobre a história dos Pataxó, com base no trabalho de Carvalho (2005).

Sob a alegação de que *os selvagens indígenas* [sic] assaltavam roças, devastavam plantações e matavam os que encontrassem, em geral escravos das propriedades, iniciou-se uma forte perseguição casada com a retirada das terras dos grupos indígenas, que passavam a ser reagrupados. Como resultado, uma *bandeira* [grifo de Carvalho] quase inteira, cerca de 2.000 indivíduos, homens, mulheres e crianças, *pereceu a ferro* [sic] em uma conquista. “Vítimas de uma emboscada que prometeu uma porção de farinha às famílias, nem mesmo as crianças foram poupadas de serem despedaçadas contra as árvores” (p. 43).

Os documentos analisados denotam ainda que, de fato, muitos indígenas Pataxó vivenciaram situação de subordinação extrema ao administrador de certas fazendas. Além de serem acorrentados à noite para não fugirem, recebiam, como pagamento por todo tipo de trabalho pesado, apenas uma porção de farinha. Por volta de 1850, há registros de como o corte do pau-brasil causava desastres e moléstias incuráveis. “Essa pode ter sido uma fase de mortalidade mais alta” (p. 49).

Apoiando-se no etnólogo e funcionário do SPI, Curt Nimuendaju, que realizou viagem na região em 1938, a antropóloga afirma que houve múltiplas expulsões de grupos indígenas que, enxotados, passaram a se agrupar em outras porções da região Sul da Bahia. “Quando os índios já tinham casas e roças, apareciam, também aí, os *donos legítimos das terras* [sic]” (p. 51), que as mediam e expeliam os indígenas novamente.

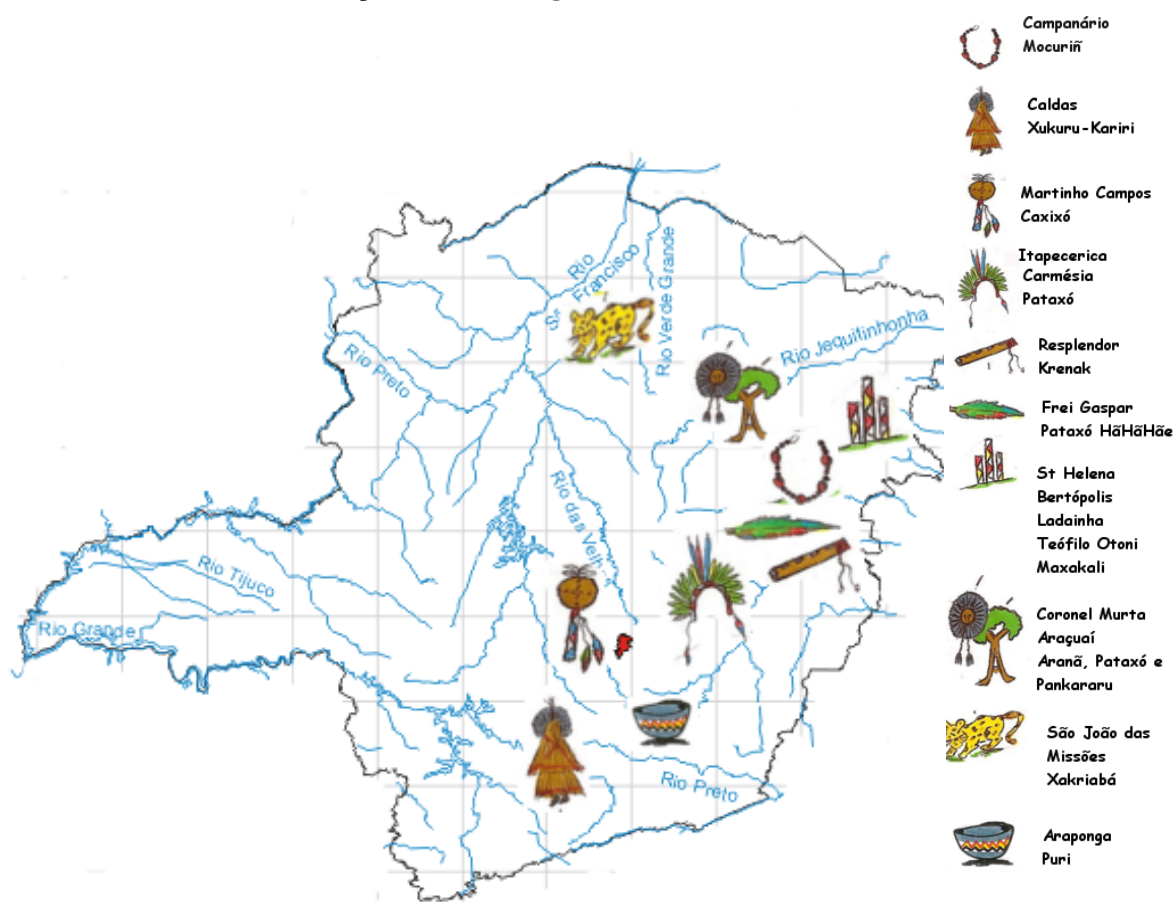
Apesar disso e do desejo de determinados administradores em tornar invisível a presença indígena nessa área, gerando inclusive documentos oficiais falsos, como o enviado em 1859 no município do Prado, ao Presidente da Província (MS, 58), as aldeias sempre voltavam a aparecer, mesmo que reduzidas. Ainda hoje “busca-se negar a sua existência e repeli-los, mais uma vez, para transformar as suas terras tradicionais em locais aprazíveis para turistas e lucrativo para empresários gananciosos” (p. 52).

No século XVI, a penetração do gado alcançava o sertão baiano e o que chamamos hoje de norte de Minas Gerais, conforme demonstra a imagem. A região conhecida atualmente como Vale do Jequitinhonha foi forjada a partir da extração do ouro e pedras preciosas, além da pecuária. Os vales fluviais amplos, ligavam as localidades do Jequitinhonha aos vales do São Francisco e Pardo (MATOS; VELLOSO, 2008). Somente a partir do século XVIII, essa região deixou de pertencer ao atual estado da Bahia.

O território conhecido como médio *Jequitinhonha* (palavra indígena que significa rio largo e cheio de peixes), lugar em que a aldeia está instalada, é formado por 19 municípios. Sua população é de 287.329 habitantes (IBGE, 2010), sendo que 55.42% vivem na zona urbana, e 44.58% na rural. Nele, há 383 famílias assentadas (Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA) e registra-se o maior número de comunidades quilombolas de Minas Gerais, devido às históricas e extensas explorações de ouro na região, acentuam os geógrafos José de Deus e Henrique Castro (2014).

Essas comunidades convivem com a presença dos povos Aranã, Kaxixó, Krenak, Maxakali, Pankararu, Pataxó, Puri de Araponga, Xacriabá e Xucuru – Kariri, conforme indica o mapa abaixo. Entre as cidades de Araçuaí e Coronel Murta está localizada a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba.

Mapa 3 – Povos indígenas de Minas Gerais



Fonte: Arte elaborada por To'ê Pankararu (In: SOARES, 2010).

O Vale possui uma realidade social densa e paradoxal, permanentemente reconstruída pelos atores sociais que, inseridos nesses complexos e dinâmicos processos, formam uma das mais singulares identidades culturais de Minas Gerais (DEUS; CASTRO, 2014). Nessa região de contrastes, a vida ou o “penar”, expressão comum entre os povos da região, como nos lembra o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão (2013), é resultante de uma convivência com os desafios provocados tanto pelas mudanças climáticas do mundo atual quanto pelo vilipendiamiento dos Direitos Humanos, inclusive no que se refere ao acesso à saúde, alimentos adequados e educação de qualidade.

Explorado de forma continuada durante séculos, o rico solo do Vale ainda assiste a uma situação que “se agrava ainda mais com os impactos relacionados à disposição de rejeitos da mineração e resíduos sólidos urbanos” (DEUS; CASTRO, 2014, p. 143). Tudo isso coloca em risco um valioso patrimônio cultural e histórico, registrado pelo holandês radicado no Brasil, Francisco Van der Poel, conhecido como Frei Chico, em seu “Dicionário da Religiosidade Popular do Vale do Jequitinhonha” (2013).

Entre 1.152 páginas e oito mil verbetes construídos a partir do seu trabalho de pesquisa realizado com Maria Lira Marques, de 1968 a 1978, o estudioso sublinha que as rezas, benditos, batuques, técnicas de trabalho, remédios, sabenças e histórias do povo do Vale do Jequitinhonha, levaram-no a “tudo aprender [...], pois passei a garimpar e peneirar na fé do povo tudo que estava ao meu alcance: descrições de festas, romarias, costumes; os rituais com rezas, gestos benditos e pontos; e os depoimentos populares” (p. 8).

Os agricultores familiares ou “gentes do Jequitinhonha”, como prefere chamar Brandão (2013), formam comunidades que, em sua grande maioria, vivem da cultura da subsistência e estão sendo progressivamente desafiados pela diminuição da produção, agravada pela escassez das chuvas.

Paradoxalmente, conforme relatou a experiente assistente social de Araçuaí, Maria Helena Cardoso, que atua no Vale desde o início da década de 1970, a cultura local ainda é resistente às mudanças “dos costumes herdados do período da escravidão e subserviência aos patrões e fazendeiros detentores do poder” (Gravação realizada pela autora, em dezembro de 2013). Nos dias atuais, os projetos de gado deram lugar aos de monocultura do eucalipto, que vêm transformando cada vez mais a paisagem.

Essas iniciativas empurram os agricultores a abandonarem suas roças e partirem para trabalhar nos projetos de corte de cana de açúcar em São Paulo ou nas mineradoras de granito da região. Como assinala Cardoso,

a exploração de granito, expulsa de vez o homem do campo, graças ao oferecimento de valores que o agricultor dificilmente veria se continuasse plantando o básico para a sobrevivência. As mineradoras oferecem 10 salários mínimos por mês, para famílias que hoje sobrevivem do Bolsa Família. Como resistir a oferta? (MARIA HELENA CARDOSO, gravação realizada pela autora em dezembro de 2013).

Assim, conforme descreve Cardoso, surgem as famosas “viúvas de maridos vivos”, que lidam com uma série de problemas sociais, inclusive com a ISAN. Em meio a essas linhas de força, tensão e abandono, o projeto de Bem Viver da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, aposta em outros caminhos.

1.4 BEM VIVER: UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL

A expressão “bem viver” foi oficialmente inserida nos textos acadêmicos através do artigo “Revolução das Redes”, de autoria do filósofo brasileiro Euclides André Mance, em 1998 (COGO; OLIVEIRA; LOPES, 2013). Conforme consta em sua biografia publicada no Portal

solidarius.com, neste período Mance estava realizando curso de mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, onde era professor, e “pesquisava a pedagogia libertadora de Paulo Freire à luz da semiótica política”.

A partir da sua dissertação “Globalização, Liberdade e Educação: desafios e contradições das sociedades contemporâneas” (1999), registra o solidarius.com, Mance iniciou um trabalho junto às redes solidárias e suas alternativas econômicas. Um dos criadores do Instituto de Filosofia da Libertação e da Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária (RBSES), ele dedicou especial atenção ao combate à fome, especialmente quando foi contratado pela Unesco e FAO para atuar em projetos de desenvolvimento local.

Mance afirma que seu ponto de partida para Revolução das Redes foi o relatório Consumo para o Desenvolvimento Humano da ONU, pois esse documento registrou que 20% dos mais ricos da população mundial são responsáveis por 86% do total dos gastos em consumo, enquanto os 20% mais pobres respondem por 1,3%, sendo que mais de um bilhão de pessoas estão privadas de satisfazer suas necessidades básicas.

A partir desses dados, o intelectual e ativista postula que a colaboração solidária é uma das alternativas possíveis à globalização e distingue quatro tipos de consumo: 1) o alienante; 2) o compulsório; 3) aquele que existe em razão ou mediação do bem viver solidário; 4) o consumo solidário.

Para esse filósofo e educador, o terceiro e o quarto tipos são interligados, pois em uma sociedade de excluídos, o terceiro pode se converter em consumo solidário, e “contribuir socialmente com o bem viver de toda a coletividade” (MANCE, 1998, p. 2). Essa noção passou a ser bastante difundida nos fóruns sociais mundiais, dos quais ele participa, contagiando intelectuais, ativistas e movimentos sociais da América Latina.

O ativista defende que “a realização das liberdades públicas e privadas exige condições materiais, políticas, educativas, informativas e éticas sem as quais essas liberdades não podem se realizar ou expandir [...] e assegurar sustentavelmente o bem viver de todos” (MANCE, 1999).

Da forma como esse filósofo enuncia, o Bem Viver está diretamente relacionado à sustentabilidade, palavra que vem do latim *sustentare*, e significa conservar, manter, suportar, continuar, resistir. A partir dos estudos de Rattner (1999), Marta Irving (2014) analisou a polissemia da palavra sustentabilidade, concluindo que ela deveria ser relacionada à coerência lógica das práticas concretas do cotidiano.

O Relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU, 1987), postulou o desenvolvimento sustentável como “aquele que encontra as necessidades

atuais sem comprometer a habilidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades”. Essa comissão foi presidida pela médica norueguesa Gro Harlem Brundtland e, por isso, a publicação ficou conhecida como Relatório Brundtland, ou Nosso Futuro Comum. O documento defende que o desenvolvimento sustentável requer que as sociedades atendam às necessidades humanas tanto pelo aumento do potencial produtivo como pela garantia de oportunidades iguais para todos.

Por esse caminho, a cooperação e a solidariedade têm sido vistas por muitos intelectuais (ARRUDA, 2003; SANTOS, 2002; SINGER, 2002) como um percurso viável e necessário para se abrir janelas de oportunidades comuns, pois potencia a autonomia das pessoas, a partir do impulsionamento da coletividade e da cidadania. Mas, de modo geral, o quadro social nos dias atuais é paradoxal.

Para Boaventura de Souza Santos (2002),

se por um lado, hoje parecem, mais do que nunca reunidas as condições técnicas para cumprir as promessas da modernidade ocidental, como a promessa da liberdade, da igualdade, solidariedade e da paz, por outro lado, é cada vez mais evidente que tais promessas nunca estiveram tão longe de ser cumpridas como hoje (p. 13).

Todavia, a demanda das vítimas da crise que essa complexidade forja tem provocado a difusão de caminhos considerados mais justos pelos grupos minoritários. Marcos Arruda (2003, p. 27) sublinha que um desses percursos é “a afirmação da cooperação e da solidariedade como os valores e modos de relação não apenas moralmente mais desejáveis senão também mais inteligentes, porque são mais eficazes para gerar bem-estar e felicidade”.

Essa acepção do economista e educador brasileiro aproxima-se da noção de reciprocidade indígena. Benites Ava Kaiowá (2012), com propriedade, sublinha em seus estudos que, no passado, uma família extensa vivia em uma única habitação, na qual adultos, jovens e crianças trabalhavam juntos.

Com o passar do tempo, o desaparecimento da casa grande não significou uma mudança na centralidade desta organização da família extensa. Essa unidade social é fundamental na prática da reciprocidade (*pytyvõ ñangasa*) e bela conversa (*ñe'e vy'a*). A reciprocidade significa antes de tudo, a base da estabilidade e proteção no sentido emocional – afetivo, sobretudo fonte de alegria (*mbovy'aha*) (p.61).

Não seria exagero afirmar que foi também por essa conexão com as práticas da reciprocidade, que diversos grupos indígenas passaram a se reconhecer no Bem Viver e a divulgá-lo de forma sistêmica. Como acentua o intelectual boliviano do povo Aymara, David Choquehuanca (2010), especialista em cosmovisão andina, as características do “Vivir Bien”

são: priorizar a vida; chegar a consensos; respeitar as diferenças, a complementaridade e o equilíbrio com a natureza; defender a identidade (dos povos indígenas); dar prioridade aos direitos da natureza e humanos; saber comer, beber, dançar e trabalhar em reciprocidade; comunicar-se; retomar a *abya laya* (grande família); reincorporar a agricultura; não roubar ou mentir; proteger as sementes; respeitar as mulheres; viver bem e não melhor - que se relaciona às formas de consumo do capitalismo; recuperar recursos; exercer a soberania para o bem comum - em harmonia com o indivíduo, natureza e o cosmos; preservar a água; escutar os anciões.

Ao visitar a obra de Daniel Munduruku (2012), encontrei ecos dessas características do Bem Viver, quando ele afirma que os povos indígenas sempre tiveram o legado de viver de forma simples, respeitando todos os seres da natureza. “A nós, seus descendentes, foi dada a missão de dar continuidade a isso, de cuidar das nossas terras [...] nossas aldeias, onde podemos sonhar e ter uma visão de futuro para o nosso povo” (p.116). Não obstante, nem todos os grupos a absorveram por completo. Alguns fizeram uma fusão com seus modos de vida e outros a rejeitaram.

Luciano Baniwa (2013) sublinha que os povos do Alto Rio Negro não buscam apenas o que os povos da região andina denominam de *bem viver* [sic].

Entendo que os povos rio-negrinos, além do bem viver, buscam também o *viver melhor* ou o *viver bem* [...] eles optaram pela apropriação de alguns instrumentos do viver melhor, procurando equilibrar forças políticas e técnicas em vista da retomada de sua autonomia interna, necessária à construção desse bem viver. Em outras palavras, querem assegurar o *bem viver* inclusive lutando pelo *viver melhor* [...], falam de valorização e referência cultural ancestral [...], não pensam resgatar ou voltar a ser o que eram antes, o que é impossível (p. 104 – 105).

No entanto, ao retomar os pressupostos de Choquehuanca (2010), Luciano Baniwa pondera que “o *bem viver* [sic] pode ser resumido como viver em harmonia com a natureza, algo que retomaria os princípios ancestrais das culturas indígenas” (p.104). É evidente, portanto, que há um longo caminho a ser percorrido nos viéses empíricos e conceituais do Bem Viver. Um intelectual que tem publicado artigos e livros sobre esse tema é o equatoriano Alberto Acosta. Para esse ex-ministro das Minas e Energia do seu país,

não se pode confundir os conceitos de Bem Viver com o de ‘viver melhor’[sic], que supõe uma opção de progresso limitado. “Viver melhor nos incita a uma competição permanente com nossos semelhantes para produzir mais e mais, em um processo de acumulação material sem fim [...] Recordemos que, para que alguns possam ‘viver melhor’[sic], milhões de pessoas tiveram e têm de ‘viver mal’[sic][...]. O Bem Viver sinaliza um ética de suficiência para toda a comunidade, e não somente para o indivíduo”(2016, p. 90).

Acosta, de certa forma, elucida a análise de Baniwa ao afirmar que essa perspectiva não nega os resultados e transformações oferecidos pelos avanços tecnológicos, pois eles podem contribuir à construção do Bem Viver, pensado não como “um regresso ao passado, [...], mas uma mescla de saberes e sensibilidades, compartilhando marcos similares, como a crítica ao desenvolvimento ou a busca de outra relacionalidade com a Natureza [sic]” (p. 94).

Ao chamar atenção para seu uso como noção simplista, Acosta ressalta que isso é uma ameaça ao conceito, nascido das culturas tradicionais. Defende que “não se trata de mais uma das tantas modas que aparecem por aí. [...] Na Alemanha, por exemplo, o governo da chanceler Angela Merkel impulsiona uma campanha para discutir o Bem Viver [...] que se confunde com o bem estar social” (p. 92).

Crítico, o intelectual cita que, no Equador e Bolívia, o termo virou slogan publicitário e faz campanhas dos governos municipais para melhorar as ruas “em cidades construídas em torno da cultura do automóvel e não dos seres humanos” (p. 93), frisa. De acordo com Acosta, as expressões mais conhecidas do Bem Viver remetem a idiomas originários do Equador (*Buen Vivir* ou *Sumak Kawsay* em kichwa) e Bolívia (*Vivir Bien* ou *Suma Qamaña*, em aymara), além de aparecer como *Nhandereki* (em guarani).

Em suma, não há uma tradução fixa de um idioma ou outro, muito menos uma visão única de Bem Viver. Contudo, seu ponto de partida são “as práticas que perduram até agora ou que podem ser recuperadas [...] sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno nem as contribuições de outras culturas e saberes que questionam distintos pressupostos da Modernidade”(ACOSTA, 2015, p. 85).

O intelectual equatoriano postula que o Bem Viver é uma filosofia de vida,

que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis (ACOSTA, 2015, p. 40).

Acosta questiona o progresso como força imposta pelos valores dominantes dos colonizadores, para legitimar o europeu que se considerava “civilizado” [sic] e a inferioridade do outro, o “primitivo” [sic]. Para ele, a colonialidade do poder, do saber e do ser emergiram desse contexto, e estão vigentes até o tempo presente, pois continuam sendo pontos fundamentais da ‘agenda da Modernidade’ [sic].

“A Europa consolidou uma visão que colocou o ser humano figurativamente falando para fora da Natureza. Definiu-se a Natureza sem considerar a Humanidade como sua parte integral, desconhecendo que os seres humanos também somos Natureza. Com isso, abriu-se caminho para dominá-la e manipulá-la” (p.55). Nos tempos atuais, o neoliberalismo não superou a teoria do progresso em suas raízes coloniais, argumenta o equatoriano, sublinhando que o Bem Viver é um caminho imaginado, em construção, mas que, já é uma oportunidade para se vislumbrar novas formas de vida.

No México, um dos grandes defensores do viver bem é o economista e ambientalista Enrique Leff (2016), autor de “Aposta pela Vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul”. Por suas lentes, a crise ambiental questiona a humanidade, seu senso de progresso e desenvolvimento como únicos meios de se alcançar o bem-estar econômico e a felicidade humana. O apelo pelo direito à vida passou a ser uma reivindicação social, centrada na sustentabilidade e no desejo de reimaginar uma outra vida.

Nesse contexto de novos imaginários, acentua Leff, começou-se a divulgar a noção de Felicidade Interna Bruta (FIB) em oposição ao tradicional Produto Interno Bruto (PIB). O reino do Butão “chamou a atenção do mundo ao pôr em prática o FIB, na condução econômica e no ordenamento social do seu país” (p. 349). O mexicano acentua que “os imaginários estão próximos da corporeidade vivida de Foucault [...] já que partem da ontologia existencial do ser que vive dentro da terra, em reciprocidade com o mundo onde o contato com a natureza está na interface da sensibilidade” (p. 353). Como sabemos, o importante filósofo francês, em seus últimos textos, retoma a Antiguidade Clássica para analisar a complexidade do cuidado de si e o uso dos prazeres, como pontes para se interpretar as subjetividades e sua transgressão em direção à autonomia e liberdade.

Isto posto, Denise Cogo, Catarina Oliveira e Daniel Lopes (2013) acentuam que a difusão do *Buen Vivir* centra-se em países com fortes presenças da cultura indígena, o Equador e a Bolívia. Suas Constituições foram reformuladas a partir dessa concepção, em 2008 e 2009, respectivamente, atraindo a atenção de organismos internacionais, pesquisadores e movimentos sociais.

O historiador e gestor de políticas públicas no Brasil, Célio Turino (2015), assinala que os fundamentos do Bem Viver promovem “a articulação política da vida, no fortalecimento de relações comunitárias e solidárias [...] com diversidade e respeito mútuo” (p.16). No Equador, as políticas do “*Plan Nacional para el Buen Vivir* (PNBV) passaram a considerar a atividade física, o ócio e a recreação no tempo livre como direitos do Bem Viver. Por isso, foi criado o

Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores [Plano Nacional para as Pessoas Adultas Maiores] – PAM.

Os investigadores espanhóis da Universidade do Alicante, Juan Tortosa, Núria Caus e Maria-Asunción Martínez-Roman (2014), após realizarem pesquisa qualitativa acerca dessas políticas junto aos idosos de Otavalo, pequena cidade conhecida internacionalmente por abrigar uma das maiores feiras indígenas da América Latina, relatam que o PAM oferece serviços de alimentação diária de qualidade, serviços médicos e de assistência social, familiar e de recreação. Ainda proporciona um espaço para que os idosos realizem atividades de reabilitação, durante todo o dia, fomentando o lazer e as relações sociais.

De acordo com os dados apontados por esses pesquisadores, no país estudado existem 1.229.089 idosos (acima dos 65 anos). 11% afirmam viver muito sozinhos, 1% se diz satisfeito e 28% se dizem inseguros. Mais de três, em cada dez pessoas, vivem em condições precárias. Os respondentes declararam que suas redes de apoio, assim como facilitam suas vidas, também são um obstáculo para a saúde, pois há maus tratos e até violência contra os mais velhos.

As entrevistas com as mulheres fizeram emergir relatos que apontam uma vida marcada por abusos e jornadas triplas de trabalho na agricultura, pecuária, serviços de lavagem de roupas, além dos domésticos. A pesquisa também apontou que a situação das mulheres idosas foi agravada pela emigração dos seus filhos, pois muitos se deslocaram para os centros urbanos e deixaram suas crianças aos cuidados das avós. No caso dos grupos indígenas, a pesquisa demonstra que a emigração gerou o enfraquecimento das redes tradicionais de solidariedade, o que acarretou a falta de cuidados aos anciãos dos grupos familiares.

Os investigadores relatam que, durante as entrevistas, era muito alto o grau de satisfação dos entrevistados em relação aos serviços que recebiam no PAM. Os indivíduos (indígenas e não indígenas) “mostraram esse sentimento pelo tom de voz e gestos que acompanharam as palavras” (p. 163). Sendo assim, a pesquisa conclui que as políticas que estão sendo implantadas no Equador respondem aos desafios apontados pela ONU, pois

as novas políticas consideram o PAM um grupo prioritário ao qual deve ser prestada atenção integral. É digno de nota o Objetivo 3 do Plano Nacional para a Boa Vida (2009-2013), que destaca a necessidade de promover ações voltadas para a melhoria da saúde dos integrantes do PAM, incluindo a promoção da atividade física, levando em consideração as características específicas, preferências culturais e condições étnicas. Para alcançar essas ações, promove-se o fortalecimento da cooperação e da solidariedade entre as organizações comunitárias (TORTOSA, CAUS; MARTINEZ-ROMAN, 2014, p. 164).

Não somente a Universidade do Alicante vem realizando pesquisas no Equador e Bolívia. Um conjunto expressivo de intelectuais e atores sociais estão se ocupando em compreender o Bem Viver, que se manifesta como “uma plataforma de debate crítico em torno do pós-desenvolvimento e, ao mesmo tempo, de geração de alternativas ao desenvolvimento” (COGO; OLIVEIRA; LOPES, 2013).

Logo, a produção científica sobre o tema tem cada vez mais despertado o interesse de investigadores, principalmente no eixo Sul-Sul. Liliane Alcantara e Carlos Sampaio (2017, p.213), ao analisar “a extensão na qual os artigos desse assunto científico aparecem em periódicos”, realizaram investigação nas plataformas do Web of Science, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando as expressões “Bem Viver”, “Buen Vivir/Vivir Bien” e “Good Living” e suas aproximações com os temas “desenvolvimento,” “bem comum” e/ou “bem estar subjetivo”, “interculturalidade” e “transdisciplinaridade”. A partir dos artigos encontrados, chegaram à seguinte conclusão:

a concepção do Bem Viver enaltece o fortalecimento das relações comunitárias e solidárias, os espaços comuns e as mais diversas formas de viver coletivamente, respeitando a diversidade e a natureza. Reconhece a diversidade de povos e suas estruturas e rompe com os velhos estados-nação dos setores privados-capitalistas como estruturas únicas, abrindo possibilidades para deixar para trás o extrativismo desenfreado e dar maior peso aos modelos cooperativos e comunitários. Harmoniza as necessidades da população à conservação da vida, diversidade biológica e equilíbrio de todos os sistemas de vida (ALCANTARA; SAMPAIO, 2017, p. 248).

Como não poderia de ser, há um conjunto de publicações sobre o Bem Viver relacionadas a vários campos do conhecimento. Durante meu estágio doutoral, pesquisei nos catálogos digitais da plataforma da Robarts Library da U of T, maior universidade daquele país, os termos *Sumak Kawsay*, *Buen Vivir*, *Bem Viver* e *Living Well* [Bem Viver]. Encontrei um total de 152 artigos relacionados à expressão *Sumak Kawsay* e oito para *Living Well*. Ao avançar no detalhamento da pesquisa, encontrei 83 artigos relacionados ao *Sumak Kawsay + food sovereignty* [soberania alimentar], 57 relacionados ao *Sumak Kawsay + food security* [SAN] e 12 relacionados ao *Sumak Kawsay + communication* [comunicação].

Sendo assim, verifica-se que, mesmo no Norte do globo, o Bem Viver já se constitui em objeto de interesse de estudo por parte de representantes da comunidade científica, e está também colado às chaves interpretativas SAN e Comunicação. Katherine Walsh (2010) defende que a legislação que surgiu no Equador, mesmo com certas inconsistências, contradições e problemas específicos, pode ser um ponto de partida para se discutir o “desmantelamento das

políticas neoliberais e a construção de um modelo de desenvolvimento endógeno, guiado por uma filosofia de vida que se orienta pelas práticas do dia-a-dia, e a revolução cidadã” (p. 20).

Concordando com Walsh, Acosta (2015) acentua que a ideia de desenvolvimento foi resultante de uma euforia que gerou desencanto, pois surgiu em 20 de janeiro de 1949 nos Estados Unidos, quando o presidente Harry Truman afirmou, na posse do seu segundo mandato, que a maior parte do mundo estava constituída de áreas subdesenvolvidas. Especificamente no quarto ponto do seu pronunciamento, apregoeou que “devemos embarcar em um novo programa que disponibilize os benefícios de nossos avanços científicos e nosso progresso industrial para a melhoria e o crescimento das regiões subdesenvolvidas” (ACOSTA, 2015, p. 44).

Essa concepção de desenvolvimento ganhou força após a Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, com seu terror nuclear. Nesse momento, o discurso sobre o ‘desenvolvimento’ criou uma série de dicotomias: desenvolvido – subdesenvolvido; pobre – rico; avançado – atrasado; centro – periferia. Inventou-se o Terceiro Mundo e o ‘desenvolvimento’ transformou-se em mecanismo de readaptação das comunidades e sociedades planetárias.

Os países do Norte passaram a envidar uma série de realizações em nome desse ‘desenvolvimento’, estabelecendo especificidades e interferências nos assuntos internos dos países considerados ‘subdesenvolvidos’. Sendo assim, os teóricos do Bem Viver (LEFF, 2016; ACOSTA, 2015; ARRUDA, 2003) criticam diretamente o sistema capitalista, pois consideram que ele nega o que é próprio dos ‘povos subdesenvolvidos’, também pela via das políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI), cuja agenda define projetos que considera adequados para os países do Sul.

Em contrapartida, também defendem que esse quadro de complexidades faz emergir a busca de alternativas a esse desenvolvimento. Afirma que, dentro do capitalismo, estão surgindo experiências que podem transformar-se em sementes de outras formas de vida. “Isso necessariamente implica superar o capitalismo e suas lógicas de devastação social e ambiental, o que nos abre as portas ao pós-desenvolvimento e, claro, ao pós-capitalismo” (ACOSTA, 2015, p. 53).

Sendo assim, no próximo item analiso como as circunstâncias sociais e esses princípios de reciprocidade, solidariedade, igualdade e respeito à diversidade influenciaram as relações da Cinta Vermelha-Jundiba com a natureza e sociedade circundante.

1.4.1 Bem Viver na aldeia Cinta Vermelha-Jundiba

A primeira vez que a perspectiva do Bem Viver surgiu na minha convivência com a Cinta Vermelha-Jundiba foi em Junho de 2012, durante visita técnica promovida pela RU. Ficou claro, na oportunidade, que a aldeia o expressava pelo viés de um quadro social emergente. Por isso, as lideranças tomaram como ponto de sua própria experiência e luta em torno das suas necessidades básicas como alimentos adequados, água potável e recuperação da natureza, além de seus modos de vida centrados na complementaridade, solidariedade e reciprocidade. Expressaram que esses são signos distintivos para os Pankararu e Pataxó da comunidade, pois são pilares para que existam de forma plena.

Ao investigar sobre como a aldeia teve acesso a essa perspectiva, cheguei ao nome da Universidade Federal de Ouro Preto, que criou, através do Programa de Educação para a Diversidade, em Araçuaí, um curso de especialização em Gestão de Políticas Públicas com Foco em Gênero, Raça e Etnia, no qual o Bem Viver era uma chave teórico - analítica. Muitos atores sociais da região participaram dessa capacitação, realizaram pesquisa e escreveram estudos de caso. Dentre eles, estava a educadora Geralda Soares, que auxiliou na criação da Cinta Vermelha-Jundiba, e tem contato com o grupo desde a década de 1990.

Tupã Pataxó e Ytxahá Pankararu-Pataxó fizeram uma apresentação para os pesquisadores da RU, na qual eles delinearam experiências de um trabalho educativo na aldeia, que consideravam adequado para a construção de sujeitos sociais autônomos, livres e dignos, com respeito à natureza.

Figura 20 – Aldeia apresenta o Bem Viver a pesquisadores canadenses



Fonte: Arquivo da Ryerson University/CSFS (2012).

Utilizaram como exemplo a soberania alimentar, através da construção de uma casa de farinha, que segue na contramão do consumo de produtos industrializados, vulneráveis a pesticidas e conservantes, que não dizem respeito à “cultura”. Tradicionalmente utilizada pelos “mais velhos” para preparar a farinha de mandioca, base de sua alimentação, o grupo informou que aquele espaço funcionava como “um laboratório”, para que os mais jovens pudessem aprender pela observação e imitação, a forma como a mandioca, plantada e colhida na aldeia, poderia se transformar em farinha.

Figura 21 – Casa de farinha e soberania alimentar



Fonte: Arquivo da Ryerson University/CSFS (2012).

Também demonstraram, através do preparo de um peixe moquiado na folha da bananeira, “um mangute Pataxó”, elementos da cultura alimentar dos grupos étnicos, que está diretamente ligada à natureza.

Figura 22 – Preparo do peixe na folha da bananeira



Fonte: Banco de Imagens da autora (2012).

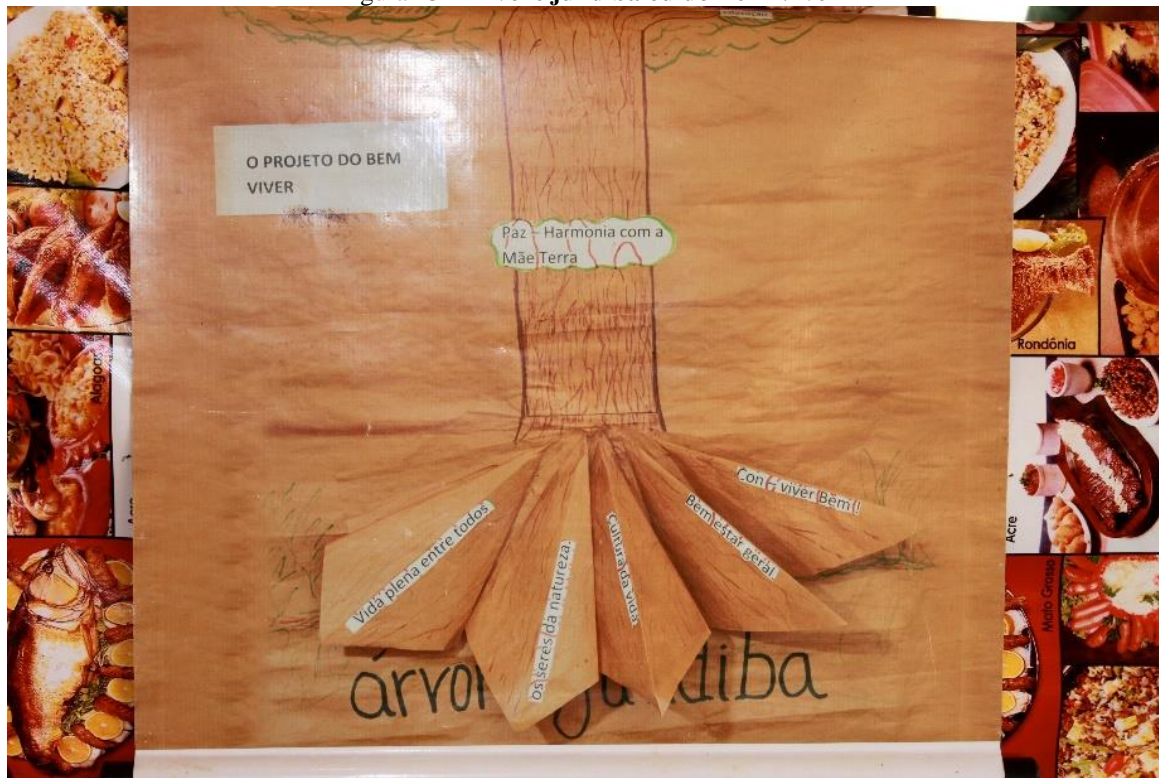
No entanto, ficou claro, naquela oportunidade, que recuperar e reconstruir essas práticas não é uma tarefa simples. O peixe depende de um rio vivo, com água apropriada. A farinha, para ser preparada, requer uma boa colheita, o que demanda um solo adequado e água no momento certo, fato no qual as mudanças climáticas têm uma implicação direta, uma vez que provocam períodos de grande escassez de chuva.

Para nos explicar essa complexidade, a aldeia utilizou dois banners com o desenho de duas árvores, uma em cada um. Convidando os dois atores sociais citados, a comunidade nos apresentou os valores do que chamou árvore jundiba ou do Bem Viver, e árvore do capitalismo.

Os termos das duas vertentes são antagônicos, assim como seus conceitos. Se uma sobrevoa as experiências que a Cinta Vermelha-Jundiba considera adequada para seu projeto de vida em busca da complementaridade, a outra centra-se na individualidade. Se a imagem da jundiba reflete a vida plena para todos os seres da natureza, com a inclusão dos humanos nesse contexto, a árvore do capitalismo está ligada ao consumo acrítico, com base na extração desordenada dos recursos naturais e acumulação de riqueza de poucos indivíduos. Uma tinha

orientação para a paz e harmonia com a Mãe Terra, no com-viver bem; a outra, nas guerras, conflitos e bem-estar somente para uma categoria privilegiada.

Figura 23 - Árvore Jundiba ou do Bem Viver



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014)

Ficou evidente, desde este primeiro momento, que a Cinta Vermelha-Jundiba estava buscando conhecer seu passado, articulando-o por lentes que pudessem acentuar um método de aprendizagem que considerava vital para a comunidade, mas carecia de ser expressado e que ainda estava em construção. Ao retomar práticas que foram relevantes para a sobrevivência de seus ancestrais, a comunidade trouxe para a mesa (de fato, o chão da Cabana Central) a ideia de que a memória não é passiva, mas ativa, “fervilhando no presente humano” (ARRUDA, 2003, p. 71), com todas suas vicissitudes.

Nas palavras do cacique To’ê Pankararu (2015), na aldeia Cinta Vermelha-Jundiba,

o sonho é formar as pessoas para conhecer esse outro mundo, para a gente ter acesso, mas não esquecer nossa identidade, quem nós somos. Não é eu mudando minha casa de palha para uma telha colonial, que eu vou deixar de usar o jenipapo, deixar de contar história para o meu filho, deixar de fazer meu ritual. Ali é simplesmente uma moradia, um conforto a mais que a gente está buscando e acompanhando mesmo (Entrevista gravada pela autora em novembro de 2015).

Essa noção dialógica, e a relação entre o "Eu apresentado e o Eu real" (BARTH, 1998) descrito pelo cacique, são muito utilizadas como estratégia de sobrevivência da Cinta Vermelha-Jundiba, e encontram ressonância no pensamento de Acosta (2015), quando ele defende que o Bem Viver não é uma proposição “de superação do capitalismo [...] e não implica que se deva sair do capitalismo para só então impulsioná-lo. [...] Tampouco é um simples convite a retroceder no tempo e reencontrar-se com um mundo idílico, inexistente por definição” (p. 73). Para esse estudioso, as múltiplas vivências, que subsistem desde a época colonial, devem ser cultivadas. Seu ponto de partida

são as distintas maneiras de ver a vida e sua relação com a Pacha Mama [Planeta Terra]. Aceita como eixo aglutinador a relacionalidade e a complementaridade entre todos os seres vivos – humanos e não humanos. Forja-se nos princípios de interculturalidade. Vive nas práticas econômicas e solidárias. E, por estar imersa na busca e na construção de alternativas pelos setores populares e marginalizados, terá de se construir sobretudo a partir de baixo e a partir de dentro, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário (ACOSTA, 2015, p. 74).

O Bem Viver é, para Acosta, um esforço para dar visibilidade às concepções que estiveram subjugadas por séculos, as quais podem ser expressas de múltiplas formas, mas devem, sobretudo, ser forjadas no interior da comunidade. No caso da Cinta Vermelha-Jundiba, uma das “janelas” que a comunidade estrategicamente utiliza também para expressar seus modos de vida são as práticas vivenciadas nos projetos sociais, que analiso no terceiro capítulo.

A partir deste ponto da análise, apoio-me no poema escrito por To'ê Pankararu em 2014, para compreender o que significa o Bem Viver para a Cinta Vermelha - Jundiba. “Salve o Rio Jequitinhonha” foi recitado pelo próprio cacique na Assembleia de abertura do III Encontro de Pajés. Na oportunidade, eu estava acompanhando o evento juntamente com inúmeros pesquisadores de universidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, representantes de instituições governamentais, da sociedade civil, movimentos sociais e estudantes, convidados que poderiam, em dado momento, serem aliados nos processos de mobilização e luta da aldeia. Vamos aos versos:

Quando Deus criou o mundo
E toda humanidade,
Ar, água Mãe Terra
E toda diversidade

Fez tudo perfeitamente,
Sem medo de esquecer
Cada ser vivo em seu habitat
Com tudo para viver.

Porém Ele não esperava
 Diante sua criação
 Que viesse o “Bicho Homem
 Com fome de ambição

Destruindo a Natureza,
 E tudo que há na frente
 Matas, Rios, Cachoeiras
 E todo meio ambiente

Como se não bastasse,
 Não é nenhum mistério
 O homem agora está
 Explorando o minério.

A Mãe Terra está ferida
 Com uma dor tamanha,
 Suas lágrimas estão secando
 Como o Rio Jequitinhonha

Eu quero aqui dizer
 O que penso disso tudo
 Não culpo todos os Homens
 Mas também não fico mudo:
 Viva o Jequitinhonha!
 Fora o Mineroduto!

Minha gente que ama o Vale,
 Tudo pode ocorrer!
 Vamos todos juntos dar as mãos
 E fazer acontecer:
 Salvar o Jequitinhonha
 E fazer o Bem Viver.

O poema denota um conjunto de paradoxos frente às propostas da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba para o Bem Viver. Logo no primeiro verso, os fenômenos da criação constituem-se em ponto de partida, pois “quando Deus criou o mundo, ele não esperava a fome de ambição do bicho homem, que fere a Mãe Terra, cujas lágrimas estão secando como o Rio Jequitinhonha”. Isso repercute a cosmovisão do grupo e a atitude de não querer “ficar mudo”, o que nos dá pistas importantes sobre o que a comunicação representa para o Bem Viver da comunidade.

A aldeia atua, como que o poema sugere, como um lugar de apoio ao que se aproximaria de um observatório popular da mitigação dos impactos ambientais, não se posicionando desconectada da Terra, sua “Mãe”, mas como parte dela, uma vez que está implícita a percepção que o autor revela em “sua dor tamanha e lágrimas secando”. O indígena marca sua posição não somente como propagador da “dor tamanha da natureza ferida”, mas como um provocador para que toda “gente” também se insira nesse movimento, o que faz emergir uma das chaves relevantes para a comunidade: a formação e mobilização da rede de sociabilidades para atuar em pautas que assolam as famílias, o território, e a “Mãe Terra”.

To'ê Pankararu é enfático ao firmar sua reflexividade e posição amorosa com o “Vale do Jequitinhonha”, região em que a aldeia está inserida, em dicotomia ao “Mineroduto”, que estava gerando grandes protestos. Os trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, ambientalistas, pesquisadores e lideranças políticas questionavam o fato de um grande volume de água da hidrelétrica de Irapé ser destinada a um único empreendimento de mineração, “que por sinal, nem brasileiro era”, disse o cacique no III Encontro de Pajés.

Os grupos consideraram que esse seria um passo que comprometeria toda a vida do Vale, e se engajaram em um movimento contra sua instalação. Isso denota que as pautas socioambientais dos sujeitos dos demais movimentos, se entrelaçam com as da aldeia, e vice-versa. De acordo com as informações disponíveis no site da Sul Americana de Metais S/A (SAM), responsável pela obra, o Projeto Vale do Rio Pardo é

um empreendimento integrado com a previsão de instalação de uma mina de minério de ferro, uma unidade industrial de concentração de minério e um mineroduto de, aproximadamente, 482 km para escoamento de sua futura produção até o porto (na Bahia). A produção prevista é de 25 milhões e pode chegar a 27,5 milhões de toneladas de minério concentrado de ferro, ao ano.

Criada em 2006 e controlada pela Honbridge Holdings Ltd, A SAM tem sua sede no 338, King's Road, North Point, Hong Kong, e é dirigida por He Xué Chu. Segundo a empresa, “o Projeto Vale do Rio Pardo será um importante agente no desenvolvimento regional”.

Embora não haja informações disponíveis no site da SAM sobre o andamento da obra, o portal do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), publicou documento em 01 de abril de 2016, informando que a Diretoria de Licenciamento Ambiental havia rejeitado o projeto Vale do Rio Pardo, por inviabilidade ambiental. O parecer técnico que embasou a decisão aponta que “os impactos negativos e riscos ambientais aos quais podem estar expostas as comunidades vizinhas e o meio ambiente não permitem que se ateste a viabilidade ambiental do projeto”.

Figura 24 - **Protesto dos agricultores contra o mineroduto**



Fonte: Portal Aconteceu no Vale (2014)

Como sabemos, muito próximo a essa região, no dia 05 de novembro de 2015, houve a catástrofe socioambiental provocada pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco, em Mariana. Considerado um dos maiores crimes ambientais do século, ele atingiu 663 km de rio e resultou na destruição de 1.469 hectares de vegetação, incluindo Áreas de Preservação Permanente, chamando a atenção da imprensa internacional e de organismos de proteção ao meio ambiente, embora não esteja ainda claro como será essa reparação.

Isto posto, recupero o verso que evoca: “vamos juntos, toda a gente, dar as mãos e fazer acontecer”, que reflete a busca da comunidade para não se manter isolada, mas dialogar e atuar com “a gente” da região. Como não poderia deixar de ser, o cacique To’ê é conhecedor de que, para que os sujeitos indígenas de sua comunidade possam impulsionar no tempo presente seu projeto de Bem Viver, faz-se necessário formar redes e alianças destinadas a reconstruir também o Vale do Jequitinhonha.

Algo que, da forma como o cacique apresenta, não poderá ser alcançado com discursos radicais e carentes de propostas. Portanto, no último verso, ao provocar a sociedade para construir relações de intercâmbio, cooperação e solidariedade para “salvar o Jequitinhonha e fazer o Bem Viver”, ele também reflete um dos princípios do Bem Viver. Segundo Acosta

(2015), baseia-se no fato de que os modos de organização ou de produção, que causam a destruição do planeta através da degradação ambiental, geram um divórcio entre a natureza e o ser humano, que deve ser superado.

Logo, para a Cinta Vermelha-Jundiba, o Bem Viver deve ser expresso por práticas distanciadas das encontradas nos projetos de desenvolvimento que degradam o planeta, e aproximadas do cultivo da vida em todas as suas formas. Nesse bojo, contagiar “as gentes” (grupos indígenas, atores sociais, lideranças políticas, organismos internacionais, entre outros) utilizando-se uma comunicação centrada na dialogicidade e reciprocidade é crucial.

1.4.1.1 Projetos sociais

Não há receitas prontas para o Bem Viver, que está em construção permanente, visando reconfigurar um horizonte forjado por modelos de sistemas colonial e capitalista, que engendraram o esgotamento dos recursos naturais do planeta (LEFF, 2016; ACOSTA, 2015; TORTOSA, 2011). A incidência de dióxido de carbono cresceu 46% na atmosfera em comparação a 1990, principalmente entre 2000 e 2010. O aumento da temperatura global excederá 1,5°C, em relação ao século XX. Mais de um milhão de pessoas morreram de malária, 51 milhões foram infectadas pela tuberculose e 34 milhões ainda vivem com o vírus do HIV. Sobretudo, uma em cada oito pessoas passa fome nos dias atuais (ONU, 2013).

A construção do Bem Viver, como dito anteriormente, não prega o radicalismo nem o retorno ao passado. Muito menos nega os saberes modernos, que inclusive podem contribuir para sua construção. O Bem Viver se assenta numa concepção de convivência cidadã entre os seres humanos, que demanda uma gestão diplomática profundamente renovadora para angariar aliados dispostos a defender uma relação harmoniosa com a Natureza, substantivo próprio, que possui direitos de existir (ACOSTA, 2015; TORTOSA, 2011; LEFF, 2016).

O Bem Viver é um esforço de recuperação do saber e das melhores práticas de específicos grupos indígenas, os quais não produzem pela lógica da devastação social e ambiental. Eles não objetivam acumular bens materiais, mas gerar o suficiente para suas famílias viverem bem. Isto posto, considero que dois projetos desenvolvidos pela Cinta Vermelha-Jundiba: o *Ohká-kahab* e o III Encontro de Pajés são práticas do Bem Viver.

1.4.1.1.1 Okhá - Kahab

Okhá Kahab significa casa que acolhe, espaço para descanso e paz da coletividade. Criado em 2008, o ponto de partida do projeto foi o pressuposto de que “a saúde é o bem-estar do corpo, mente, e alma [...]. Por isso, nosso objetivo é recuperar, fortalecer e valorizar as práticas da medicina tradicional de nossos antepassados” (CLEONICE PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015). A ideia surgiu quando

a gente percebeu que aqui na nossa comunidade, essa tradição estava enfraquecida, deixada de lado, pois muitos estavam optando pelos remédios químicos, da farmácia da cidade, a gente ficou preocupada. Ninguém estava plantando mais uma erva medicinal. As crianças, os jovens, não estavam mais conhecendo o valor delas e as práticas da saúde dos nossos antepassados. [...]. Desde bem jovem eu já estava procurando isso e sempre pedia a minha mãe para me benzer. Minhas filhas, eu sempre levo para benzedadeiras, e o tratamento que faço pra elas é sempre mais à base das ervas (CLEONICE PANKARARU, entrevista realizada pela autora, em 2015).

Sendo assim, o *Okhá* foi criado porque os indivíduos da Cinta Vermelha-Jundiba estavam recorrendo “aos remédios de farmácia”, para a cura de doenças simples, como verminoses, resfriados e mal-estar, e os jovens não conheciam as plantas medicinais. Nesse contexto, através do *Okhá* a comunidade passou a cultivar plantas medicinais para “o tratamento externo, mas também para o benzimento e equilíbrio emocional”, incentivando os indivíduos a não buscarem cura somente nos produtos industrializados, mas também nas plantas, na medicina natural e alternativa (CLEONICE PANKARARU, 2015).

A estrutura material desse projeto da aldeia é muito simples: uma grande caixa d’água, para ser abastecida por carro pipa, uma casa de tijolo e telha, onde funciona um pequeno escritório, uma sala para manejo das plantas, banheiro e varanda para abrigar as mudas. Ao lado dessa construção, um grande herbário é o espaço de cultivo ervas medicinais, condimentos e hortaliças.

Cleonice Pankararu afirma que aliada a essa estrutura, as mulheres da aldeia também estão recuperando o aprendizado sobre a medicina indígena, observando e ouvindo suas tias e parentes, que sempre utilizam o chá. Ainda que o *Okhá* tenha surgido de forma simples, pois havia somente alguns canteiros de plantas, afirma Cleonice, ganhou em 2009 o Prêmio Culturas Indígenas do MEC e SESC São Paulo.

Ao relatar os modos de preparo dos remédios que o *Okhá* produz, Cleonice acentua a dimensão que as plantas têm para a vida, não somente na perspectiva da cura, mas da harmonia e paz. Pelo seu relato, fica evidente que a comunidade não articula a dimensão dicotômica, ser

humano x natureza. Pelo contrário, tece uma trama de saberes e práticas, nos quais os vegetais, amplamente estudados por suas ancestrais (tias, mãe e avó), curam os humanos de enfermidades.

Observei que a relação com as plantas também ressignificou o território por novos sentidos de vida, criando pontes dialógicas importantes com a sociedade do entorno. Quando a aldeia conseguiu, via edital, o apoio do Programa Pequenos Projetos Ecosociais (PP – ECOS) do Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN), coordenado pelo professor da UnB, David Verge Fleischer, a aldeia decidiu ampliar a proposta do *Okhá*, com a inserção de um espaço para a catalogação e recepção de estudantes e erveiros da região, interessados em trocar conhecimentos sobre plantas medicinais e sua importância para a cura de doenças (RELATÓRIO CICODE, 2015).

Observei que, a partir dessa iniciativa, nos dias atuais os vizinhos procuram a Cinta Vermelha-Jundiba para trocar aprendizados e aprofundar conhecimentos sobre plantas e modos de preparo. Ou seja, a comunidade distanciou-se do eixo puramente cartesiano da medicina tradicional, ao revisitar saberes e recuperar práticas, para se posicionar no mundo atual, numa perspectiva de Bem Viver.

A jovem Ytxahá Pankararu - Pataxó, que estudou na Escola Família Agroecológica de Araçuaí, é muito atuante no *Okhá*. Segundo ela,

o Bem Viver é uma forma de a gente ver como a gente vai ser melhor, pra viver bem na aldeia, não ser melhor que o outro, não crescer mais que o outro, mas crescer igual com o outro, junto, praticando as coisas boas. É ter honestidade, espiritualidade e viver bem com todo mundo, respeitando a natureza, respeitando a si próprio e o próximo. É ter amor, que é a maior coisa, o amor ao próximo, as pessoas. É escutar os mais velhos também (YTXAHÁ, entrevista realizada pela autora abril de 2015).

Nessa perspectiva, Ytxahá acentua a relevância de uma relação harmoniosa entre as pessoas da comunidade, as plantas medicinais e a Natureza, a partir do que chama “sabedoria dos ancestrais, nossos antepassados”. E relata:

No dia que minha filha ia nascer, quando eu senti as contrações, minha mãe me deu um banho de folha de mamão macho e folha de abacate. Ela fez um chá, aí deu um banho em mim, para a menina nascer logo, para as contrações aumentarem, para não ficar com a aquela dor lenta e devagar. Logo eu senti, tomei um banho e deu logo uma acalmada. Depois a dor foi aumentando, e ela nasceu (YTXAHÁ, entrevista realizada pela autora abril de 2015).

Lyra, sua filha, nasceu na maternidade de Araçuaí, o que indica o entrelaçamento das práticas da comunidade com as da sociedade nacional. Logo, essa é uma evidência de que a

comunidade não rejeita o conhecimento da medicina tradicional. Mescla-o com outros saberes. Além da comunidade utilizar as plantas medicinais para a saúde física, também as utiliza com propósitos religiosos.

A gente usa as folhas de fedegoso pra rezar. Utilizamos as da horta [Okhá] também. Quando a neném nasceu, no meu resguardo, o pajé foi lá em casa e fez a benção com o maracá, o cachimbo com a fumaça da purificação, para afastar os maus espíritos, os coisas ruins. Ele foi lá, fez o ritual e tudo com o balanço do maracá. Isso foi importante, já tem o nosso altar para ela e teve um cachimbo perto de mim, para fortalecer e abençoar o resguardo e fortalecer a criança (Entrevista realizada pela autora, em abril de 2015).

Ao expressar o que o Bem Viver significa para sua família, a jovem acentua que ele abre espaço para a criação de um outro mundo, no qual os seres humanos são parte da Natureza e não estão à parte dela. Em suas palavras esse é

um mundo de amor, cheio de plantas, árvores, pássaros. Onde minha filha possa andar, subir nas árvores, brincar, conhecer os valores da gente, do povo dela, dos valores das plantas medicinais. Ter um foco na vida dela. Sei que vai ser difícil, mas a gente quer o Bem Viver perto da gente, e quero o Bem Viver pra minha filhinha (Entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Quando imagina o mundo para as gerações futuras e declara seu desejo em querer o Bem Viver por perto, a agroecologista apresenta uma possibilidade para a construção coletiva da vida, assumindo os valores e os saberes “do seu povo”, como categoria de construção e reprodução.

Sabendo que isso se constitui em um desafio, Ytxahá paradoxalmente sugere, da forma como interpreto, que certas clivagens condicionadas pelas ações humanas na região do Vale do Jequitinhonha podem fortalecer o percurso do Bem Viver, mas podem também enfraquecê-lo, já que nem sempre as condutas éticas na relação com o espaço habitado respondem as propostas dessa perspectiva. Por isso, “vai ser difícil, mas a gente quer o Bem Viver perto da gente”.

O pensamento da agroecologista se coaduna com os códigos, racionalidades e imaginários, que foram passo a passo sendo reestruturados e ressignificados na Cinta Vermelha-Jundiba, conforme as entrevistas que realizei e os documentos analisados. Destaco que eles foram movidos pela compreensão de que

o vegetal tem vida e o ser animal tem vida. Então, tem que ter essa relação de respeito. A planta tem essa energia. É delas que a gente utiliza essa energia e há a troca. Como diz a nossa avó, a gente cuida da planta e a planta cuida da gente. Aqui, nós temos esses espaços, nós temos a erva doce, muito utilizada para o chazinho do bebê, o funjo, o hortelãzinho, que a gente usa mais pra criança (CLEONICE PANKARARU, entrevista realizada pela autora, abril de 2015).

Sendo assim, essas práticas impulsionadas via o *Okhá* não abrem dicotomias sobre as formas de vida, pelo contrário, unem a dimensão seres humanos e Natureza. Por esse contorno, Cleonice sublinha que, além de conhecer as plantas, o sujeito deve saber como preparar o medicamento, pela observação direta e imitação, práticas indígenas de aprendizagem, pois

você tem que conhecer bem [as plantas], e saber como é que se prepara, por que a gente não prepara de qualquer jeito. Tem o horário de você coletar, o horário de preparar, a forma de plantar, você tem que saber como é que você vai coletar a muda. É importante que a gente quando vá recolher uma folha ou um galho, ir em paz, o pessoal pede licença, porque ali você está tirando dela, e vai compartilhar aquele bem que a planta te oferece. Tem que ser com todo respeito, não deve ser de qualquer jeito (Entrevista realizada pela autora, em abril de 2015).

Neste ponto do depoimento, ela articula a dimensão do que considera respeito à Natureza: através das plantas medicinais, a indígena introduz um protocolo de linguagem específico, construído tanto pelos saberes acumulados sobre o mundo visível (coleta de mudas, fases da lua, horário da colheita) quanto invisível (troca pelo toque, sentimentos de paz e respeito).

Logo, isso demanda, segundo a bióloga, um sistema de linguagem que deve ser pronunciado para pedir licença por se estar tirando uma parte de um ser vivo para benefício de um outro. Essa codificação, portanto, se inicia pelos saberes, passa pelos sentires e se pronuncia pela manifestação do cuidado, pois “não pode ser de qualquer jeito”. Esse ato sela a ideia de respeito do Bem Viver, podendo ser traduzido para a relação com a água, os animais, as pedras etc.

Tem gente que nem olha pra planta, chega, arranca, pega e enfia lá e bebe. Não é assim que faz! A gente tem que pegar com cuidado, fazer o chá, porque ali você está fazendo uma troca. Não é uma coisa qualquer. Com as plantas espirituais de benzimento, arruda, pinhão roxo, jurema para os rituais sagrados, a gente deve ter respeito. Desde o plantar, molhar no tempo certo, colher na lua certa, saber tirar os galhos e preparar (CLEONICE PANKARARU, entrevista realizada pela autora, em abril de 2015).

Os saberes dos “mais velhos” orientam o acesso ao conhecimento da cura pelas plantas medicinais, que não são “uma coisa qualquer”, mas parte de um ciclo da Natureza. Essas práticas indígenas são muito antigas, algumas se perderam ao longo do processo de colonização, outras continuaram vivas, guardadas por anciãos, pajés e benzendeiras.

De acordo com a antropóloga Maria Rosário de Carvalho (2003), quando Curt Nimuendaju realizou sua “jornada oficial de observação” [sic] na Bahia, em 1938, ele teve

contato com um ancião, Apolinário de Trancoso, 83 anos, na Aldeia de Santa Rosa, que relatou alguns mitos indígenas e a *cerimônia da jurema* [sic], considerada uma planta de poder importante para os rituais, inclusive do povo Pankararu que a chama de ajuká, conforme afirmou Cleonice Pankararu (Diário de Campo, 20/12/17).

Na Cinta Vermelha-Jundiba, observei que os benzimentos são utilizados com ervas medicinais. Lá, no entanto, não registrei rituais com as chamadas plantas de poder, como a jurema. O que a comunidade pratica amplamente é a coleta de sementes e plantas medicinais para preparar xaropes e chás. Percorre com suas atividades de troca de saberes sobre os benefícios dos vegetais para a saúde, as aldeias dos povos Aranã, Guarani, Krenac Maxakali, Tukunã, Tuxá, Xakriabá, Tupinikim. A aldeia também se insere, via *Okhá*, na comunidade quilombola Baú e Escola Família Agroecológica – EFA. Atualmente, o projeto da Casa de Saúde Cura e Harmonia, conta com o apoio da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) e do “Programa de Pequenos Projeto Ecosociais” (PPPecos).

1.4.1.1.2 Encontro de Pajés

Um segundo projeto de Bem Viver que destaco como reflexo do esforço para a recuperação do saber e das melhores práticas dos “mais velhos”, para se discutir a problemática ambiental, é o Encontro de Pajés. A ideia de sua realização é endógena, e surgiu em 2012, conforme documentos dos arquivos da Cinta Vermelha-Jundiba, quando a “comunidade discutiu sua preocupação com a juventude indígena e o descaso da sociedade em relação ao conhecimento dos pajés” (RELATÓRIO CICODE, 2015, p. 07). Nesse documento, há um relato do pajé, Domingos Pataxó, no qual ele afirma que

em muitas aldeias, as famílias, têm necessidade de pessoas para seu aconselhamento. Existem vários tipos de pajés e cada povo tem sua espiritualidade. Uns usam ervas, outros dão conselhos, contam a história para não ser esquecida, falam dos ensinamentos antigos, ensinam cantos, fazem rituais...mas, nem todo pajé é igual (p. 7).

Além dessa perspectiva do pajé, a comunidade também pontua, no citado documento, que suas atividades, através da rede de sociabilidades, estavam configurando o território como um “pólo formador de opinião para a região e para outros povos” (p. 7). Registra ainda que a aldeia constatou que havia necessidade de se contribuir sistematicamente para a formação de uma nova mentalidade dos jovens indígenas,

que em sua grande maioria freqüentavam as escolas fora das aldeias, onde muito do que aprendiam internamente era discriminado. Via-se a necessidade de proporcionar outros espaços de aprendizado, mais livres, menos oficiais, novas discussões e práticas em relação a questão da Terra e a uma formação política capaz de oferecer aos e às indígenas, elementos críticos para enfrentar os desafios a eles postos nesta nova fase do neoliberalismo. Todos os territórios indígenas sofrem com o impacto da extração de minérios, desmatamentos, monocultura do eucalipto, agronegócio, fim das reservas hídricas, contaminação do solo com agrotóxicos, rios, córregos, nascentes e lagoas desaparecendo, trazendo graves ameaças para os povos em seus territórios e anunciando novas migrações (p. 7 - 8).

E assim, a Cinta Vermelha-Jundiba realizou, de 01 a 03 de novembro de 2012, o I Encontro de Pajés

já com a perspectiva de fortalecer os conhecimentos tradicionais, a aldeia contou com a assessoria da Rede de Plantas Medicinais do Cerrado e da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), O transporte foi cedido pela Secretaria Especial de Saúde Indígena, e a alimentação fornecida pela Caritas Diocesana e Administração Municipal de Araçuaí. Compareceram pajés de várias aldeias de Minas. Foram depoimentos fortes sobre a experiência dos e das pajés. Parecia não ter fim. Houve muita aceitação e a proposta de que ele se realizasse em 2013, nesta mesma aldeia[...] Os Encontros foram vistos como uma forma de abordar os projetos de vida de cada povo, suas dificuldades, tecer articulações, criar intercâmbio e focar as preocupações nos jovens, fortalecendo a espiritualidade (RELATÓRIO CICODE, 2015, p. 10-11).

Tudo isso indica uma rede extensa de apoio ao grupo, em torno dos valores tradicionais. Logo, os sujeitos da Cinta Vermelha-Jundiba ganham distinção com a manutenção das tradições tidas como ancestrais, em meio ao complexo mosaico de “culturas” no Vale do Jequitinhonha.

Durante minha convivência com a comunidade, participei do III Encontro de Pajés, em 2014, cujo tema foi “Mudanças Climáticas e a Água”. Na oportunidade, percebi que a ação foi aglutinadora de relações construídas com base no parentesco e reciprocidade, pois parceiros foram convidados e levaram alguns atores sociais. Esse fluxo gerou, em dado momento, certos antagonismos provocados pela posição de indivíduos específicos, que estavam buscando inserir-se no Vale do Jequitinhonha e na rede de sociabilidades da Cinta Vermelha-Jundiba. Voltarei a esse ponto mais à frente.

Inicialmente pude verificar que toda a aldeia participou da organização do trabalho, com tarefas definidas para as mulheres, homens, crianças e idosos. Eu mesma recebi a tarefa de filmar toda a programação e realizar as entrevistas que a comunidade havia pautado, para que disso resultasse um documentário, ou “DVD”, como denominou o pajé Domingos Pataxó.

Chamou minha atenção a presença das mulheres da vizinha Comunidade Quilombola Baú, e a atuação delas nos trabalhos estruturais. Juntamente com os homens e mulheres indígenas, elas preparavam alimentos, auxiliavam na organização e distribuição do almoço,

participavam das rodas de conversa e demonstravam, apesar da timidez, entusiasmo pelas discussões. Logo, assumiram papéis marcados socialmente pelas relações de gênero, reproduzindo as práticas recorrentes no tecido social da aldeia, uma vez que suas lideranças lhes delegaram papéis específicos. Todavia, não seria exagero afirmar que, naquela oportunidade, as pautas comuns estavam sublinhando a construção de relações de sociabilidades e afetividades entre povos marginalizados historicamente, uma das bases nas quais ancora-se o Bem Viver.

Figura 25 - O pajé e mulher quilombola da Comunidade Baú



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

O primeiro dia do evento não foi aberto aos convidados externos. Somente os indígenas participaram, discutindo a agenda do trabalho e as expectativas dos grupos em relação à ação. O segundo dia começou logo no alvorecer. Toda a aldeia vestiu-se de forma tradicional e recebeu seus convidados com um ritual no terreiro do sol, em torno da Cabana do Pajé.

Figura 26 – Ritual da benção dos maracás



Fonte: Frame do documentário *A Mao do Pajé* (2014)

Ao final, fizeram um grande círculo para receber das mãos do pajé, Domingos Pataxó e do cacique, To'ê Pankararu, o maracá abençoado. Nós, convidados, recebemos uma semente e um saco pequeno com água.

Na Cabana Central, local ao qual fomos conduzidos para tomar assento, o pajé explicou:

a semente que vocês receberam é eu! Eu sou a matéria. Se eu plantar essa semente queimada pela destruição humana, ela não vai nascer. Então precisa de uma espiritualidade que faça essa semente nascer, brotar. Se tem algum gorgulho nessa semente, não vai nascer. Então o gorgulho são as atrapalhões (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista realizada pela autora, em dezembro de 2014).

Compreendo que, ao sugerir em sua narrativa que o eu humano, “atrapalhado, semente com gorgulho”, precisa ser renovado por uma semente sadia, capaz de fazer brotar a vida em novas bases, ele pronuncia desafios concretos, que se fundamentam na realidade da condição humana dos dias atuais, que “queima e destrói”, sob os auspícios de um modelo de desenvolvimento devastador. Esse modelo minimiza saberes e impõe imaginários para legitimar projetos assentados na ideia de “progresso” (ACOSTA, 2015; LEFF, 2016).

No entanto, a Cinta Vermelha-Jundiba defendeu no Encontro que a vida é reciprocidade. Ela segue um curso em que todos os seres vivos estão interligados, mas “o povo derruba tudo [...] joga o rodapé [veneno] e envenena nossa Mãe Terra [...] Nós pensa que tamo comendo um alimento, mas tamo comendo veneno” (DOMINGOS PATAXÓ, gravação realizada pela autora, em dezembro de 2014).

Retomo essa citação, porque a narrativa do pajé marca a noção de soberania alimentar e complementaridade entre todos os seres vivos. De acordo com a FAO (2010), os pesticidas matam 200 mil pessoas por intoxicação aguda todo ano, e têm sido associados ao câncer, Alzheimer e Parkinson, bem como a distúrbios hormonais e esterilidade. Cerca de 90% dessas mortes aconteceram em países em desenvolvimento, nos quais a legislação de saúde, segurança e proteção ao meio ambiente são frágeis, e não promovem a SAN.

O Brasil é o país que mais consome agrotóxicos em todo o mundo, segundo estudo relativo ao mercado de agrotóxicos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Aqui, o comércio desses produtos cresceu 190% entre 2000 e 2010, o que representa mais que o dobro da média mundial que gira em torno de 93%.

Os dados refletem específicas propostas que consideram o solo e a água fontes inesgotáveis de produção em um tempo curto. Paradoxalmente, isso ficou visível no evento, quando, seguindo a programação, o cacique convidou cada pessoa a falar do seu percurso e da importância da água para sua vida. Um pesquisador de uma instituição de ensino federal que estava presente afirmou que não percebia a água como um ser vivo. O grupo ouviu atentamente sua posição. Ao final da manhã, no fechamento da roda de conversa, o pajé ponderou:

Seu menino falou que não acredita que a água é uma vida! Isso é do mesmo jeito dessa semente que não nasceu dentro da pessoa... O caso espiritual. O gorgulho comeu e ele não conseguiu ver a vida espiritual. Se esse gorgulho comeu o broto dessa semente...ela não vai nascer... Coisas espirituais não deixa a semente nascer...crer. Você tá tomando água...Quando a pessoa pega o gorgulho, um espírito que não quer que você não avance...você vai acreditar em outra coisa, que pra você tá fazendo bem, mas pra natureza tá fazendo mal. Então, nós vamos plantar essa semente que não tem olho, não tem espírito? ... Na hora que nós morrer, vamos pra terra e não nasce mais...Nós tem que dar esse ensinamento dentro da aldeia, para quando chegar um estrangeiro dentro da comunidade, ele saber refletir que as coisas espirituais não tá com ele. Por isso, ele tem que entrar nessa roda de maracá espirituais, para ele poder se entender. Então, a água é uma grande vida, sem ela não existe vida (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista realizada pela autora, 06 de dezembro de 2014).

Esse antagonismo mostra a atitude da aldeia diante de sua rede de sociabilidades, e a relevância que o grupo dá a sua construção de Bem Viver, ainda que dicotomias relativas à sua cosmovisão sejam postas em xeque por alguns representantes de instituições de ensino e pesquisa. Ou seja, a comunidade abre espaço para receber atores sociais, mas isso não implica diretamente na minimização de sua posição, em detrimento de uma outra trazida por um pesquisador acadêmico externo ao grupo, ainda que a educação formal seja um signo distintivo para a Cinta Vermelha-Jundiba. A aldeia deságua, portanto, no percurso que pontua Acosta (2016, p. 53) de que “o Bem Viver não nega a existência de conflitos, o que realmente interessa é que essa proposta surja da periferia, desde os historicamente marginalizados”.

Sendo assim, o grupo firmou sua posição e prosseguiu com a agenda do encontro, que nos levaria ao almoço. Este ponto da programação requer uma análise, pois pude perceber que uma das preocupações da aldeia no evento foi preparar uma refeição adequada à “cultura” indígena e em quantidade suficiente para seus convidados, que também expressasse sua posição diante da soberania alimentar.

Notei que as receitas foram escolhidas com base na perspectiva da SAN e seguiu a cultura alimentar Pankararu e Pataxó, com verduras e hortaliças colhidas no território, peixe, galinha caipira, arroz e feijão muito apreciados por todos presentes (Diário de Campo, 06/12/14). O almoço foi preparado na cozinha da escola pelas mulheres e servido na Cabana Menor. Percebi que houve grande confraternização entre a comunidade e seus convidados, que explicava os modos de preparo do peixe, arroz com pequi e pirão.

Candido (2003) ajuda a compreender esta especificidade, na medida em que analisa o alimento como “um fulcro de sociabilidade [...] uma expressão tangível dos atos e das intenções” (p. 38). Logo, quando a aldeia estava oferecendo a refeição no Encontro de Pajés, estava revisitando práticas muito comuns dos seus antepassados.

Nelas, a ingestão de alimentos obtidos através do trabalho árduo de plantio, coleta, pesca e caça, muitas vezes em condições de fortes intempéries e escassez, carregava consigo um conjunto de elementos simbólicos relacionados ao afeto e distinção social, como o ritual da caça, que marca até os dias atuais, complexos sistemas de aprendizagem e representação para os jovens indígenas de diversos grupos, como acentua Davi Kopenawa Yanomamy (2015). Para Candido, a caça é um exemplo da

projeção multidimensional da alimentação [...], pois as sociedades tendo como ponto de partida a obtenção de carne dá lugar a sistemas complexos, com repercussões afetivas, mágicas, artísticas, políticas – sabendo-se que em muitos casos a liderança política se esboça em função dela (2003, p. 37).

Como esse intelectual sublinha, raras são as vezes em que a alimentação é destacada do conjunto dos elementos constitutivos da vida. No entanto, nesta tese, os alimentos constituem-se em chave analítica, uma vez que o grupo estudado o colocou como elementos fundantes para o projeto de vida que estavam construindo em busca da reconstrução de sua dignidade e soberania (ROCHA; LIBERATO, 2013).

Ademais, “saber comer” é um dos princípios do Bem Viver (CHOQUEUANCA, 2009). Ele se conecta aos ritos agrários da aldeia, marcados pelas práticas dos mais velhos, forjando uma expressão da sua posição no mundo contemporâneo. Agindo assim, a Cinta Vermelha-Jundiba não busca o relógio da produção rápida, mas aquela que respeita o melhor tempo de

plantar e colher sem o uso de adubos químicos e pesticidas. Persegue seu mínimo vital, valendo-se de seu mínimo social, como chama Candido (2003), aos quais incluo também seu mínimo ambiental.

Isto posto, acrescento que ao final do III Encontro de Pajés houve uma espécie de mutirão, no qual participaram vários pesquisadores e a comunidade, para se elaborar uma Carta Aberta. Esse documento foi lido pelo cacique ao final do dia, e todos os presentes concordaram com os termos e assinaram.

As bandeiras e reivindicações registradas na Carta foram:

Demarcação do território da Cinta Vermelha- Jundiba e da aldeia Geru-Tukunã, do povo Pataxó, Açucena/MG; A investigação e intervenção do Estado nos licenciamentos ambientais de empresas; Intervenção do Ministério Público contra o “mineroduto; Promoção do diálogo com devida informação à população, movimentos sociais e organizações representativas sobre os efeitos e consequências da implantação do “mineroduto”; Intervenção do Ministério Público para garantir a proibição do uso indiscriminado de agrotóxico em nossas regiões, principalmente por via aérea; Realização de um inventário, preservação e recuperação das grutas com arte rupestre e sítios arqueológicos nos municípios de Minas Gerais; Estadualização da APA da Chapada do Lagoão; Cumprimento da Lei 11.645 e 10.649, que exige o ensino nas redes públicas e privadas, em todos os níveis de escolaridade, de conteúdos relativos às culturas indígenas e afrodescendentes, sobretudo nas escolas do território (ARQUIVO DA ALDEIA, 2014).

O documento foi enviado para o Ministério Público Federal, Administração Regional da Funai, Federação Quilombola, Administração Municipal de Araçuaí, Assembleia Legislativa de Minas Gerais – Comissão de Direitos Humanos / Comissão de Participação Popular / Frente Parlamentar de Promoção da Igualdade Racial, Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, Fórum do Vale, Cáritas, Deputado Federal Leonardo Monteiro, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Coordenação de Inclusão e Mobilização Social-Mucuri, Coordenação de Inclusão e Mobilização Social -Almenara, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Araçuaí.

No III Encontro de Pajés, a discussão de uma agenda ambiental emergente para a comunidade impulsionou a perspectiva do Bem Viver, a partir da prática dialógica em busca de soluções para a degradação ambiental da região e dos projetos tidos como “desenvolvimento” que ainda continuam sendo impostos, e que fragilizam a soberania e a SAN, como dito anteriormente. Ao firmar sua voz, elaborar Carta Aberta para órgãos federais, estaduais e municipais, a Cinta Vermelha-Jundiba parte de considerações desde o seu chão até às bacias hidrográficas, tidas como bens comuns pela comunidade.

CONCLUSÃO

O percurso dos indígenas Pankararu e Pataxó que criaram a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, em 2005, é marcado por várias violações dos Direitos Humanos. Decididos a criar um novo projeto de vida, o grupo articulou, via uma estratégica rede de sociabilidades e reciprocidades (assinalada pela troca de saberes e ajuda mútua), a compra da terra e a construção de uma infraestrutura mínima para sua sobrevivência no Vale do Jequitinhonha.

As pessoas da comunidade passaram a desenvolver papéis específicos para a sustentabilidade da aldeia e promoção da SAN. A etnicidade do grupo vem sendo reconstruída pela recuperação dos saberes dos mais velhos, e pelas interconexões com as vicissitudes do mundo atual, marcadamente globalizado. Na aldeia, as mulheres vivenciam jornadas triplas de trabalho, mas as posições políticas de algumas indígenas mais jovens, que assumiram o feminismo ecoado por movimentos sociais da região, sugere que esse quadro tende a mudar.

Desde 2012 a aldeia estudou e assumiu o projeto de Bem Viver, que engloba aspectos de seu projeto inicial, marcado pela reivindicação da demarcação das terras, SAN, soberania alimentar, saúde e educação. Isso denota que sua participação ativa na APOINME, cujas pautas são articuladas em defesa dos direitos indígenas, está reverberando na postura política das lideranças da aldeia, fortalecendo assim, o movimento social indígena na região.

Portanto, cerzindo o Bem Viver pelos ritos agrários, reflorestamento, herbário, formas de ensino e aprendizagem próprias, bem como através dos projetos sociais, o grupo vem se inserindo etnicamente, ecologicamente e politicamente na região do Vale do Jequitinhonha. Tudo isso demanda um processo educativo permanente, tema do próximo capítulo.

2 SABERES E SABORES

INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, apresentei a Cinta Vermelha-Jundiba, cotejando informações através da consulta aos documentos da aldeia, publicações relativas às histórias de seus povos, bem como os dados construídos durante minha convivência com a comunidade. A partir disso, procurei analisar o Bem Viver e compreender como essa perspectiva andina é interpretada e praticada pelos Pankararu e Pataxó na comunidade.

Já neste capítulo, analiso a educação e os alimentos (saberes e sabores), entrelaçando-os. O pano de fundo dessa interpretação é o fato de que alguns indivíduos das diferentes etnias brasileiras e da aldeia estudada, em particular, têm apreendido tanto em suas comunidades quanto através do contato com a sociedade nacional, inclusive via APOINME, lições que ora se aproximam ora se distanciam da autonomia, dignidade e cidadania dos sujeitos.

Na comunidade estudada, as pessoas se modificam e se reinventam para o enfrentamento dos novos acontecimentos. Esse fenômeno é acompanhado por algumas contradições próprias de quem vivencia o contato interétnico dentro de um percurso cotidiano amalgamado pela busca do Bem Viver, e pela gama de tensões que isso gera no mundo atual. No caso da aldeia analisada, essas dicotomias estão diretamente relacionadas à sua gênese: indivíduos oriundos de dois grupos étnicos distintos, um originário do sertão - outro do litoral, reúnem-se para comprar terra na região do semiárido de Minas Gerais e criar uma aldeia, porque não queriam ver seus filhos passando “necessidades¹¹” (TO’Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em junho de 2008).

O lugar escolhido para a criação do território apresentou vários desafios, como assinaléi no capítulo anterior. Por isso, o grupo decidiu realizar um sistema de cultivo de plantas e alimentos, que trouxesse nutrientes também para a próprio solo. O resultado foi o surgimento de um *boom* ecológico, que gera um contraste visível, no período das chuvas, entre a vida vegetal e animal da comunidade, e a do seu entorno. Isso reflete também as mazelas deixadas pelos projetos de extração mineral e pecuária, que se avizinham a aldeia por todos os lados.

¹¹ Quando o cacique fala em necessidade, ele se refere à ISAN.

Figura 27 – Desde a aldeia, indígena observa atividades na mineradora



Fonte: Frame do documentário *Okhá-Kahab* (2016).

As tensões são diversas. Elas resultam da simples invasão das formigas no território e somam-se às complexas pautas relativas à demarcação das terras, saúde, educação, SAN, Bem Viver, entre outras, o que requer das lideranças da comunidade um constante movimento e um apurado protocolo de diálogos. Sendo assim, as demandas de consolidação de uma proposta de educação escolar, aliadas ao signo distintivo que uma graduação universitária possui na sociedade do não indígena, levam os adultos a buscarem cursos de licenciatura e de pós-graduação no IFNMG, UFMG e UnB. A necessidade de fortalecer a renda da comunidade para o seu mínimo vital no contexto do mundo moderno, induz homens e mulheres a produzirem e venderem artesanato em feiras e exposições.

A busca pela troca de saberes e afetos conduz as famílias a visitarem parentes que vivem na Bahia e Pernambuco. A dinâmica da aldeia a leva a atender convites de instituições nacionais e internacionais, para apresentar sua experiência no campo da educação, alimentos e etnicidade, conforme presenciei em Toronto e em Sergipe, e vi nos registros fotográficos da viagem que o cacique To'ê fez para Washington, nos Estados Unidos.

A juventude busca concluir cursos regulares iniciados na escola da aldeia, que possui apenas o ensino Fundamental Menor. Acreditam ser importante dominar o saber do mundo não indígena como estratégia de sobrevivência da comunidade. Cursam o Ensino Médio na Escola Família Agroecológica (EFA) ou nas instituições da rede pública de Araçuaí.

É de posse desse conjunto de demandas que a comunidade se movimenta, expondo-se aos valores transmitidos pelas grandes corporações de mídia e agentes de mediação do mundo branco. Nesse ir e vir da própria corporeidade, as subjetividades seguem sendo forçadas em nome da sobrevivência da aldeia.

Como não poderia deixar de ser, ao mesmo tempo em que a comunidade sofre influências da sociedade nacional, também a influencia. Uma das minhas entrevistadas da rede de alianças da Cinta Vermelha-Jundiba, professora aposentada, indígena Neide Aranã, relatou que cresceu na cidade. Encontrou, na parceria com a Cinta Vermelha-Jundiba, pontes para se fortalecer como indígena, principalmente através do cultivo de plantas, uma vez que essas impulsionaram a recuperação de saberes, pois

eles têm dessa tradição desde a região de origem deles, Bahia. Mesmo passando por várias situações, várias caminhadas, várias dinâmicas, várias convivências, eles não perderam essa raiz. Aqui na região eles têm essa luta pra continuar mantendo esse conhecimento que eles têm e divulgar também. Sempre estão sendo convidados para os encontros. Eles vão e têm esse interesse de partilhar, evoluir, correndo atrás de pessoas aqui conhecedoras das plantas medicinais, pra estar dando suporte lá na aldeia, nas várias parcerias (NEIDE ARANÃ, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

O depoimento da Aranã reflete ainda o movimento que a aldeia realiza para sobreviver no mundo atual, pois “mesmo passando por várias situações, várias caminhadas, várias dinâmicas, várias convivências, eles não perderam essa raiz”. As ambiguidades suscitadas pelas palavras da professora emolduram um tecido de tensões que o grupo (con)vive em sua luta para Bem Viver.

Hoje, ao refletir sobre nosso primeiro encontro, há dez anos, em numa universidade canadense, quando dois homens e duas mulheres da Cinta Vermelha-Jundiba foram participar como palestrantes de um seminário sobre identidade e alimentos indígenas, vem à mente a seguinte questão: quais são as clivagens mais significativas dos saberes tidos como dos “mais velhos” para o projeto educacional de Bem Viver da comunidade, no tempo presente?

Diante disso e seguindo os objetivos deste trabalho, analiso nas páginas subsequentes as chaves “Educação Indígena” e “Educação e SAN”. Para dar conta da primeira, busco apoio nos estudos já realizados por intelectuais indígenas, Benites Ava Guarani-Kaiowá (2012), Daniel Munduruku (2012) e Luciano Baniwa (2013), bem como outros estudiosos não indígenas. Em seguida, faço um sobrevoo na Educação Escolar Indígena explorando pesquisas, legislação e a situação atual dos saberes indígenas nos espaços acadêmicos. Mergulho, então,

na análise dos dados construídos na minha convivência com a aldeia, relativos ao seu sistema educacional.

Para analisar a segunda chave, busco nos documentos e pesquisas disponíveis, informações necessárias para compreender o porquê da SAN ser um aspecto considerado crucial para a Educação que a Cinta Vermelha-Jundiba defende ser a mais adequada para si. Chamo atenção do leitor para o fato de que a educação que discuto nesta Tese não é aquela que se limita a uma instituição e elege a escola, lugar físico e administrativamente estruturado, como espaço e tempo únicos do saber, pois, para a comunidade, a escola faz parte do processo educacional, mas não é sua única referência.

Da forma como os sujeitos deste estudo me conduziram a compreender, a Educação da aldeia é um sistema que se relaciona ao calendário agrário da comunidade, e as práticas sociais que ele gera. Logo, do modo como interpreto, esse processo está diretamente relacionado aos alimentos, que têm sido articulados não somente para o mínimo vital, mas para o mínimo social da comunidade, como analiso nas páginas subsequentes.

Portanto, as chaves soberania e SAN, muito presentes nas narrativas dos sujeitos entrevistados, são relevantes para esta Tese. Além de analisá-las com os dados construídos com os Pankararu e Pataxó da aldeia, também revisei os estudos dos estudiosos indígenas citados, e os textos dos antropólogos Carlos Rodrigues Brandão (2015), Célia Collet (2006), Luiz Donisete Grupioni (2006), Manuela Carneiro da Cunha (2009), historiadora Maria Aparecida Bergamaschi (2009) e da linguista Terezinha Machado Maher (2006).

2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA

Quando a igreja estava tentando catequizar os índios, chegou um grupo de jesuítas na aldeia pregando o catolicismo, alegando que os índios eram bichos pagãos e deveriam ter nome bíblico. Eles chegaram dizendo que iam ensinar o batismo, e perguntaram como se chamava certa menina, e o pai respondeu, Uakyrê, que significa Lua. Nossa, isso não é nome de gente, disse um padre. Temos um nome bíblico para ela, Maria. Está bem, respondeu o índio. Fizeram o batismo e deram o nome de Maria à então menina Uakyrê. O índio, para não entregar logo o direito, falou: Uakyrê Maria! Os jesuítas comemoram: conseguimos implantar o batismo dentro da aldeia! Nesse momento, os guerreiros que tinham ido caçar, estavam chegando com um veado gordo. Os padres aproveitaram e falaram: olhe uma coisa, a gente está na semana santa e é proibido comer carne vermelha. Então, o pajé olhou e falou: mas você chega na minha aldeia, prega o batismo, fala de semana santa e quer proibir a gente de comer caça? Pois bem, aguarda um minutinho que vou falar com meu povo. O pajé saiu, conversou com os índios o que o padre havia dito, e o grupo voltou para a floresta com a caça. Os jesuítas comemoraram novamente: conseguimos! Pouco tempo depois, o grupo de caçadores retornou para a aldeia carregando o veado. Espantado, o padre falou: eu não acredito que vocês vão comer carne vermelha na semana santa. O pajé, então, respondeu: não, não é carne vermelha. Isso aqui é peixe! Peixe? Isso é um veado, bradou o jesuíta! Não, respondeu o pajé, nós batizamos ele, que agora se chama

peixe. E os índios continuam comendo caça até hoje. (TO'Ê PANKARARU, gravação realizada pela pesquisadora, em abril de 2014).

O cacique da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, To'ê Pankararu, contou essa lenda na abertura do III Encontro de Pajés, projeto que a comunidade realizou de 05 a 07 de dezembro de 2014. Embora estivesse falando com voz suave, pausada, peculiar ao jeito de ser dessa liderança indígena, sua comunicação corporal revelava a força e a robustez da mensagem. Seus olhos traduziam a tensão que a narrativa diz dele e de seu povo, bem como a procura de manejos e soluções capazes de manter a sobrevivência da comunidade, principalmente em momentos de conflitos e dissensões.

A formação de To'ê como liderança, segundo ele relatou, foi iniciada ainda na infância, quando começou a viajar com sua irmã mais velha, Cleonice Pankararu, para participar dos encontros das mulheres indígenas. No movimento social/APOINME, propriamente dito, ele ingressou quando

ia ser decidido quem ia participar de uma reunião [... fico até emocionado de lembrar...], reunião até nacional, onde eles [lideranças] iam discutir a organização indígena. Quando eu tava com 18 anos, não tinha nenhuma experiência com relação a organização... liderança. Eu assustei. Foi um susto enorme. E aí eu percebi o quanto a gente é analisado pelas pessoas, que a gente nem sabe o que tá fazendo. Eu falei, argumentei que não tava preparado, falei que não tinha experiência, mas foi uma decisão do grupão todo que tava lá. Ele falou, não, não é você quem decide, nós que decidimos. E é você quem vai ser [o representante na reunião]. Aquilo assim, eu fiquei sem saber o que falar. Na volta para minha aldeia foi que eu me valorizei, e daí em diante eu comecei a buscar a experiência com as outras lideranças, os mais velhos, e ouvir (TO'Ê PANKARARU, 2007, gravação realizada pela autora, em junho de 2007).

Essa citação, além de revelar a urgência da agenda de organização dos povos indígenas brasileiros no início da década de 1990, período pós-constituente, aponta também para o caráter de participação demandado para as comunidades indígenas distintas. Assim, embora o movimento tivesse sua organização central em Brasília, havia uma forte chamada para que representantes de diversas regiões e aldeias participassem, semelhante ao que acontece com os demais movimentos sociais.

Tudo isso gerava tensões, como revela a citação: “eu falei, argumentei que não tava preparado, falei que não tinha experiência, mas foi uma decisão do grupão todo que tava lá”. Nesse contexto, o então adolescente To'ê Pankararu foi objeto de observação silenciosa pelos mais velhos, aspecto que irei discorrer mais à frente.

Após a indicação “do grupão todo que tava lá”, ele foi mergulhado no caminho da formação política, sentindo-se valorizado pelas palavras ditas, apesar dos receios diante do

desafio imposto. Daniel Munduruku (2012) explica que as sociedades indígenas são sociedades do presente, e suas compreensões do mundo passam pelas respostas necessárias e urgentes às demandas do cotidiano indígena.

Não seria exagero supor que, nessa situação, o cacique precisou responder a uma demanda do aqui e agora da comunidade, parafraseando Munduruku. Recorreu, conforme relata, “a buscar a experiência com as outras lideranças, os mais velhos, e ouvir”, o que reflete um percurso natural dos modos de aprender de muitas lideranças indígenas (BERGAMASCHI, 2009, p. 87). Ao refletir sobre a importância de instruir-se a partir das narrativas e orientações dos mais velhos, o cacique afirma que

a história, quando ela é contada, é contada do aprendizado dos mais velhos. É uma história que nunca morreu. Uma história que, apesar de séculos passados, da perda trazida por muitas invasões, nossa história vai passando de geração em geração. Então, assim uma aldeia, que alguém deu como exterminado o povo, na verdade sua história permanece na memória dos indígenas. Por isso que nossa luta no Brasil é muito séria, né? Às vezes a pessoa quer trabalhar em cima de papel, mas antigamente, em nossas negociações não existia papel. Era palavra mesmo. Então, assim, os índios eram acostumados a caçar, pescar, andar, construir cidades naquele percurso, que os índios faziam, porque a gente era nômade. A gente não tinha um lugar fixo. Aqui não tá bom, vamos passar o inverno em outro lugar, tranquilo. Hoje, não! Hoje a gente é criticado, por ter que morar em uma cidade, por ter tirado alguma coisa dos colonizadores, mas porque eles se juntaram dentro da terra e foram criados em grandes cidades. Hoje a gente tem um problema grande de demarcação de terra, porque as cidades são enormes e não temos como brigar por isso (TO'Ê PANKARARU, gravação realizada pela autora, em junho de 2007).

As lições em torno da palavra falada, já que “antigamente não existia papel”, guiaram a concepção de To'ê sobre a posição a ser assumida por uma liderança no mundo atual. Por certo, “a história que permanece na memória dos indígenas” foi a base conceitual que ele resignificou ao tempo presente com específicos contratos escriturados no papel. Sobretudo, a narrativa do cacique demonstra que sua formação foi construída em um percurso de aprendizagem, que se fez na caminhada, como diz Paulo Freire.

Os contrastes sinalizados pelo cacique: “apesar dos séculos e invasões X história e aprendizado passam de geração em geração”; “extermínio X permanência”; “palavra no papel X palavra falada”; “pescar, caçar, andar X construções de enormes cidades”; e “terra X demarcação” são paradoxos que nos conduzem narrativa adentro, explicitando a posição de To'ê em relação aos mecanismos de agenciamento e negociações, que historicamente seu povo precisou adotar para sobreviver no mundo atual.

Ou seja, o conjunto dos antagonismos forja elementos para que possamos compreender a combinação entre pólos distintos e suas dinâmicas, emolduradas por todas as implicações que

elas apresentam e que situam os indivíduos da aldeia estudada não no imobilismo do passado. Eles estão em um processo de retomada de saberes no tempo presente, em que os sujeitos não são estáticos, mas dinâmicos e em processo de (re)construção do próprio corpo social.

Logo, narrar e ouvir histórias são caminhos relevantes para a Educação Indígena na Cinta Vermelha-Jundiba. Observei que, ao revisitar as experiências do passado e dialogar sobre elas, os grupos buscam inspiração para soluções dos desafios na atualidade.

Seu sistema educativo é, portanto,

todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e a cada nova fase da vida (infância, adolescência, maturidade e velhice) revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo [...] Parte do conhecimento desenvolvido pelos povos indígenas ao longo de sua trajetória tem a ver com a transmissão através das narrativas orais. Assim, cada indivíduo vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação (MUNDURUKU, 2012, p. 67).

Essa noção é exata neste ponto da análise, pois sublinha o valor que as narrativas orais possuem para a educação indígena, assentada também na “orientação filosófica das cosmologias, das mitologias e dos conhecimentos históricos guardados na memória coletiva” (LUCIANO BANIWA, 2013, p.130).

Esse processo, como frisa Baniwa, é orientado pelos princípios da complementaridade, agregação e permanente atualização, e não pela exclusão e divisão. É também uma entrada para que as comunidades possam acessar projetos que acentuem os valores dos grupos. Logo, esses princípios orientam, segundo os autores indígenas estudados, o projeto de educação que defendem ser o mais adequado para seus grupos. Ele foi sistematizado a partir das experiências de aprendizagem debatidas nas assembleias, fóruns e reuniões do movimento social, como detalho no próximo item.

Elaborar e transmitir a bagagem cultural e o “currículo identitário”, eixos relevantes para o modo de ser indígena, ressalta Baniwa, sempre foi tarefa das famílias e da comunidade. Paradoxalmente, alerta o estudioso, com a presença da educação escolar, esse processo vem sofrendo fragilidades, pois algumas pessoas declinam perigosamente dos seus papéis sociais, entregando a função da educação às escolas que ainda apresentam marcas coloniais, com um “vetor de permanente assujeitamento, mesmo quando apresentada como algo libertador” (SOUZA LIMA, 2013, p.14).

Para dar conta de compreender essa complexidade, busquei apoio na análise recortada pelo viés da etnicidade de Benites Ava Guarani-Kaiowá (2012). Para ele, a experiência é algo cumulativo, permitindo a formação e o armazenamento nos atores sociais de estoques culturais,

em continuada modificação. Esse pesquisador destaca que a organização social do seu povo “foi importante e é vital no presente para constituir, ressignificar e adaptar o seu modo de ser e viver contemporâneo” (p. 22).

Benites destaca que no processo educacional dos Ava Kaiowá, as famílias realizam verdadeiras incursões pedagógicas, através das atividades de caça, pesca e coleta de alimentos pelo território,

nas visitas aos lugares conhecidos através das práticas, ensinam e indicam aos integrantes os distintos topônimos, explicando as causas significativas que originaram o nome de espaços geográficos, como rios, córregos, montanhas, florestas, além de citarem as famílias kaiowá que viviam em cada espaço territorial (p. 48).

Benites compreende que essas experiências se constituem em verdadeiras aulas a céu aberto, e defende que são um caminho para o ensino/aprendizagem em que participam idosos, jovens e crianças, homens e mulheres. Nesse percurso, conclui, a comunidade engaja-se em um processo educacional, no qual a troca de saberes é decorrente das atividades do cotidiano.

Terezinha Maher (2006), que pesquisou o grupo étnico Apurinã do Amazonas, também afirma que ensino e aprendizagem são inseparáveis e fazem parte das rotinas diárias desse povo, sem estarem restritas a espaços específicos, tanto no trabalho quanto no lazer. Para essa linguista, a aprendizagem passa por três estágios: demonstração, observação e imitação, ressaltando que não é próprio das sociedades indígenas o uso das expressões: “preste atenção: é assim que se faz. Primeiro é preciso” (p.18).

Registra que, enquanto as mães fazem o artesanato, as crianças brincam com as peças, olham como está sendo feito, correm para o rio, sem repressão. Relata que entre um banho de rio e uma corrida, os pequenos começam a fazer seus trançados de palha, suas cestas, sem que a mãe os cerceie do brincar.

O resultado do trabalho deles fica na cesta, junto com o dos adultos. Maher, como Benites, Luciano Baniwa e Munduruku, destaca também a lógica diferenciada sobre o ato de ensinar, pois ele é tido como responsabilidade de toda a comunidade. Dessa forma, mães, pais, tios, irmãos e os mais velhos são professores, e a aquisição de conhecimentos úteis para o bem-estar e sobrevivência da comunidade, ou seja, a reciprocidade do trabalho da coletividade para a formação de suas crianças e jovens, são valorizados.

A partir desses estudos e das especificidades do ensino/aprendizagem que observei na Cinta Vermelha-Jundiba, a aprendizagem além de ser articulada pelas narrativas orais, demonstração, observação e imitação, insere as alianças e os sonhos nesse processo. As alianças se fundamentam no princípio de dar e receber desde presentes simbólicos (colares, livros, CDs,

DVDs etc) às “energias” (afeto, apoio e diálogo). Considero que essa cultura da troca dos objetos e “energias”, como chamam, é uma marca de sociabilidade que fortalece a rede da aldeia no tempo presente. Retomarei esse aspecto no próximo capítulo.

Observei na minha convivência com a Cinta Vermelha-Jundiba, que os objetos produzidos pelas mãos de homens e mulheres indígenas: bolsas, colares, mudas, sementes, vídeos, fotografias e cartilhas, fazem circular os saberes a respeito do lugar onde o artesanato foi elaborado. Nesse processo, esses elementos ressignificados não somente colaboram para o atendimento no mínimo vital da comunidade, como lhe dão visibilidade, fortalecendo o mínimo social e, em certos casos, aproxima atores sociais novos a se engajarem em sua rede de sociabilidades e luta.

Essa dimensão fica evidente na entrevista que fiz com a jovem permacultora e artesã Uakyrê Pankararu – Pataxó. Ela afirma que quando um sujeito recebe “o presente”, leva junto “a espiritualidade” de quem o fez. Isso deságua na evidencia de que sua aprendizagem, especificamente relacionada ao fazer do artesanato, foi permeada não somente pelas técnicas que o trabalho demanda, mas também pela “relação com as cosmologias guardadas na memória dos povos” (LUCIANO BANIWA, 2013) de sua comunidade, “porque se você não tiver essa espiritualidade, aí você não vai conseguir fazer” (UAKYRÊ PANKARARU – PATAXÓ, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

A “espiritualidade”, na aldeia estudada, é algo que orienta muito de suas práticas. Ela é uma reconstrução dos ensinamentos dos mais velhos, das reflexões coletivas e individuais ou dos sonhos. De modo geral, os pesquisadores indígenas e não indígenas estudados, afirmam que os sonhos são uma das etapas do processo de aprendizagem, pois

os neófitos são treinados para sonhar, sendo o sonho uma fonte legítima e importante de saber. Há referências à aprendizagem por meio da embriaguez ou uso de alucinógenos. Nesses casos, há o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência (TASSINARI; GOBBI, 2008, p.11).

Essa concepção não binária da educação também é sustentada por Davi Kopenawa Yanomami e Bruce Albert (2013) em *The Falling Sky* [A Queda do Céu]. Segundo eles, para que uma pessoa venha a se tornar um xamã, faz-se necessário que os espíritos xapiripes, “grandes mestres”, enxerguem-na e que a pessoa os veja. Carneiro da Cunha (2009) registra depoimento de Kopenawa, em que ele narra como foi educado através dos sonhos e pelas percepções visual e auditiva na importante atividade de caçador:

Comecei a ver os xapiripes pouco a pouco, porque cresci brincando na floresta. Eu sempre estava procurando a caça. E de noite, quando sonhava, comecei a ver a imagem dos animais ancestrais que se aproximavam de mim. Os enfeites e as pinturas no corpo deles brilhavam cada vez mais no escuro. Eu conseguia ouvi-los falar, ouvi-los gritar (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 366).

Essa cena e os valores que Kopenawa a atribui são importantes para a análise do modo que o pajé da aldeia estudada, Domingos Pataxó, relata o sonho como etapa de aprendizagem. Valendo-se do sonho, que considera “um costume indígena” de saber, ele explica, por exemplo, como está recorrendo a essa forma de aprender, para construir o que poderia ser a pedagogia de reconciliação entre o ser humano e natureza, carro chefe do trabalho da comunidade:

Eu estou sonhando, e sonhando com um espírito pra ver se ele me inspira, para eu entregar para as pessoas, para que elas possam aprender coisas espirituais. Essas sementes espirituais significam os estudos por intermédio do escrito, dos livros que a gente vai fazer (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista gravada pela autora, em dezembro de 2014).

É crível supor que as “sementes” são para o pajé da Cinta Vermelha-Jundiba o que os Xapiripês são para David Kopenawa. Tanto seu Domingos quanto seu aprendiz e filho, Tupã, acentuaram em suas entrevistas que sonhar é uma forma de apreender a espiritualidade e os ensinamentos da Mãe Terra. Retomarei estas questões quando for analisar detalhadamente o sistema educativo da aldeia.

Por agora, e a partir deste ponto, farei um sobrevoo na pesquisa de Munduruku (2012) sobre o MIB e suas parcerias. Busco, a partir do entendimento de como o movimento percebe as influências da sua rede histórica na formação dos indígenas de hoje, analisar como a formação das lideranças da Cinta Vermelha-Jundiba foi também orientada pelo movimento social.

Ao final retomarei a narrativa do cacique To'ê Pankararu, sobre nomes, comida e jesuítas, para analisar a Educação que a Cinta Vermelha-Jundiba defende ser a mais adequada para si.

2.1.1. Movimento Indígena Brasileiro: dissensões e peculiaridades

A Educação Indígena está no centro da análise desta Tese. Mas quando ela passou a ser defendida da forma como é hoje? Quem levantou essa bandeira de luta? Para compreender como esse tema surgiu na agenda social dos povos indígenas, busco a história do MIB e seu papel na reivindicação dos direitos indígenas, no qual a educação está inserida.

Apoio-me no vasto estudo sobre o caráter educativo do MIB realizado pelo já citado Daniel Munduruku (2012), no qual ele ouviu as lideranças que atuaram na gênese desse movimento social: Ailton Lacerda Krenak (Povo krenak/MG), Álvaro Sampaio Fernandes (Povo Yukano/AM), Carlos Estevão Taukane (Povo kura- Bakairi/MT), Darlene Yaminalo Taukane (Povo Kura – Kakairi/MT), Eliane Lima dos Santos (Povo Potiguara/RJ), Manoel Fernandes Moura (Povo Tukano/AM) e Mariano Marcos Terena (Povo Terena/MS).

A partir da leitura das entrevistas e da análise que o autor apresenta, busco refletir sobre as questões-chave desta Tese, procurando alinhar percursos para construir a trajetória da Educação Indígena Brasileira. Somo, a esse processo, as narrativas colhidas durante minha convivência com Cinta Vermelha-Jundiba, e o importante estudo realizado pela historiadora Maria Aparecida Bergamaschi (2009) numa comunidade Guarani do Rio Grande do Sul. Nele, sem idealizar a cultura, ela traduz a vida de uma aldeia em um entorno social, num determinado tempo e espaço, incluindo aí as ambiguidades inerentes aos sujeitos da pesquisa.

O estudo desses autores é exato para o argumento que sustento de que, para a aldeia estudada, Cinta Vermelha-Jundiba, a educação é construída a partir dos ensinamentos dos mais velhos, das práticas comunitárias e da sua relação com a natureza, que não é separada da vida humana. Na comunidade, as relações de complementaridade em busca do Bem Viver são resultantes da convivência da aldeia com grupos étnicos diversos e com parceiros não indígenas do Vale do Jequitinhonha, do Brasil como um todo e do exterior, como assinalo no capítulo anterior. Nessas entradas e saídas, os indivíduos reconstroem como sujeitos a si e àqueles com quem têm contato. Isto posto, retomo o estudo de Munduruku (2012) sobre o caráter educativo do MIB.

Segundo esse autor, o Movimento eclodiu a partir do conjunto de lutas sociais da década de 1970, quando o Brasil vivia sob o regime militar, e sua linha dura contra movimentos pró-democracia. Muitas lideranças, insatisfeitas com a política indigenista oficial, começaram a participar de assembleias, fazendo surgir uma consciência pan-indígena, ou seja, uma percepção de que havia problemas semelhantes entre os povos, e que ações concretas em prol dos seus direitos deveriam surgir.

A Igreja Católica foi uma das primeiras parcerias do MIB. Tudo começou em 1969, quando foi criada a Operação Anchieta (OPAN), cujo objetivo era reunir, selecionar e preparar sujeitos capazes de assumir a promoção das pessoas marginalizadas com uma filosofia mais crítica. Destacou-se, nesse contexto, o trabalho do bispo, antropólogo, linguista e dominicano da Cidade de Goiás, Dom Tomás Balduino.

Instigada pelo paradoxo diante do fato de um bispo católico ser articulador do movimento social indígena, durante minha pesquisa visitei essa cidade e o Mosteiro da Anunciação, criado pelo religioso e antropólogo. Lá, obtive relatos do também antropólogo Carlos Rodrigues Brandão de que Dom Tomás viajava de aldeia em aldeia, pilotando seu pequeno avião e conseguia organizar grandes assembleias indígenas. Também por isso ele foi tido como um dos fundadores do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, organizações que as lideranças indígenas estudadas consideram ter fomentado o surgimento da Pastoral Indigenista da Igreja Católica, apoiadora por muitos anos da política indigenista não oficial.

Munduruku pondera que, ainda que a Igreja Católica tenha sido uma grande aliada do projeto colonizador nos duros anos do regime militar, década de 1970, uma “ala progressista [...] estabeleceu as bases para o surgimento do MIB” (p. 214). Isso gerou uma série de conflitos institucionais, que se agravaram quando um veto presidencial, em 1974, não mais permitiu que houvesse participação das missões científicas e religiosas nas áreas indígenas

No entanto, em 1975, segundo o estudioso, a organização da primeira assembleia do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), expressou que “as linhas de ação da Igreja estabelecidas a nível nacional [...] manifestava um desejo de engajamento mais crítico [...] com as sociedades indígenas” (p. 215). O CIMI realizou, na Universidade Católica de Goiás, o Curso de Indigenismo, estimulando a criação de entidades civis de apoio ao índio, como a Associação Nacional de Ação Indígena (ANAI), em 1977, a Comissão Pro - Índio de São Paulo (CPI-SP), em 1978, e centenas de outros grupos mais tarde. As tensões com a FUNAI agravaram-se e, pouco depois, as questões relacionadas aos povos indígenas saíram do âmbito da Igreja e passaram a se tornar “tema obrigatório em todos os momentos de discussão sobre os destinos do país” (p. 216).

Naquele período, havia um movimento nacional pela redemocratização, pauta que unia várias forças, como o movimento dos trabalhadores, o movimento estudantil, e das categorias de classes, entre elas a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que pedia o fim do regime militar e a convocação da Assembleia Constituinte. Nessa altura, os indígenas já atuavam também com a

Pontifícia Universidade Católica (PUC) e a Universidade de São Paulo (USP); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), artistas e personalidades como Milton Nascimento e Chico Mendes; e Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outros (MUNDURUKU, 2012, p. 11).

Abro um espaço, neste ponto do capítulo, para informar ao leitor que a formação das redes para discutir temas de interesse da agenda social dos povos indígenas, especificamente da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, constitui-se em chave relevante para minha análise. Logo, a partir dessa sequência, busco compreender, com o auxílio das entrevistas disponíveis na obra de Munduruku (2012), como essas parcerias ocorreram no movimento social indígena, e qual a análise que os diferentes atores sociais fazem delas.

Seguirei a mesma ordem da obra do autor citado e começo, portanto, com Ailton Krenak, considerado por Munduruku uma das personalidades mais influentes no país na década de 1980, por ter pintado seu rosto com tinta de jenipapo (preta) durante seu discurso na Assembleia Constituinte (1988) em protesto aos encaminhamentos tidos como negativos para os direitos indígenas. Ademais, foi criador do Núcleo de Cultura Indígena, Centro de Pesquisa Indígena, Núcleo de Direitos Indígenas, e esteve à frente da Embaixada dos Povos da Floresta, que reuniu no centro cultural de São Paulo povos e comunidades extrativistas da Amazônia, para divulgar a cultura e o saber dessas comunidades. Recebeu vários prêmios e, hoje, vive em Minas Gerais.

Essa liderança, que iniciou o curso de ciências sociais na USP, relata que migrou para cursar Artes Gráficas no Serviço Nacional da Indústria (SENAI). Afirma que ajudou a “inventar uma coisa que não existia. Antes de 1960 não havia Movimento Indígena [...] antes só teve Ajuricaba” (p. 81). A tensão dos anos duros do governo da ditadura militar, na década de 1970, é expressa por Ailton na sentença “naquela época o futuro era, no máximo, o ano seguinte [...] muitos já morreram e não foi de velhice [...]” (p. 82 - 83). Sobre as parcerias, Krenak afirma que elas o ajudaram a descobrir vários *brazis* [sic] dentro do Brasil, com suas caras diversas, coloridas também de descendência afro-brasileira, ou “Olodum”, como ele chama.

O segundo entrevistado que o pesquisador apresenta é Álvaro Tukano, do Alto do Rio Negro/Amazonas. Ele possui ensino médio e é considerado um dos cinco maiores intelectuais indígenas da atualidade. Afirma que aprendeu muito com seu avô, ouvindo suas histórias antigas, que não foram escritas. Viveu em internato e chegou a ingressar no Centro de Estudos de Ciências Humanas, para cursar filosofia. Em suas próprias palavras,

não conhecia nada de costumes urbanos, e acabei voltando para a minha comunidade sem completar o curso acadêmico, e passei a atuar como professor primário [...] percebi que o acesso à educação é limitado [...] passei apenas a repetir o que os missionários ditavam para educar e/ou *amansar* [sic] os índios. E daí começou a desconfiança, a nossa revolta, porque não estávamos educando nossos jovens para manter as nossas tradições. Eu não estava ensinando aos meus alunos o que meu avô queria, o que meu pai queria e o que meu povo queria. Isso se tornou então uma questão de briga, por motivos ideológicos, católicos e cristãos [...] (p. 87).

Sendo assim, ainda na juventude, começou a refletir sobre o verdadeiro caráter da formação que havia recebido dos seus professores. Com o tempo, tornou-se um ferrenho crítico da ação missionária salesiana em terra indígena, por considerá-la nociva ao seu povo. O próprio Álvaro foi separado dos seus pais em nome da educação que os missionários queriam lhe dar.

Afirma que utilizou o latim rezado nas missas e as regras aprendidas com o mundo branco, para manifestar seus pensamentos e escrever em defesa dos seus territórios tradicionais, da biodiversidade, princípios morais, éticos de seus antepassados e a verdadeira história de seu povo, para “que continuássemos distintos, diferentes e com línguas próprias [...] então, os missionários sem querer salvaram a gente” (p. 87).

Tukano contradiz o relato de Ailton Krenak no que se refere ao surgimento do Movimento Indígena. Postula que o movimento já existia antes da chegada do homem branco, pois “respeitávamos os povos vizinhos, tínhamos a nossa história, fazíamos a festa, defendíamos nosso território” (p. 88). Sobre a parceria com a Igreja, ele afirma que os salesianos sempre caminharam com o governo da ditadura militar, enquanto os jesuítas adotaram diferentes posturas políticas. “Mas quem abriu a mente foi o CIMI” (p.89), que trouxe índios do interior da Amazônia (Povos Satererê – Mawê e Ticuna) e Roraima (Macuxi e Tumucumaque e Tyriós). “A ajuda da CNBB-CIMI foi muito eficiente para politizar nossos parentes” (p. 90).

Ele também destaca a parceria com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI, hoje ISA) e o apoio da imprensa nacional e internacional, “que contribuíram muito para que pudéssemos revelar nossos sentimentos à opinião pública” (p. 90).

Álvaro defende ter sido o diálogo uma estratégia muito importante para intermediar, na década de 1980, as visitas das lideranças do Rio Negro (Amazônia) a outros povos da região Centro-Oeste, Bororo, Xavante e Krikati, para que se engajassem nas suas lutas pela demarcação das terras indígenas. A liderança relata que, desde 1980, já ocorriam os confrontos com fazendeiros, Polícia Federal e dirigentes da FUNAI, considerada por ele uma aliada dos grandes latifundiários e políticos, que desconsideravam e discriminavam os “índios que fossem contrários às opiniões deles” (p. 91).

Concordando com Ailton Krenak, Álvaro afirma que muitas lideranças foram assassinadas na década de 1980, e destaca que as mortes de Ângelo Kretã Kaigang (PR), Marçal Guarani (MS) e de um Pankararé do Rio São Francisco, fizeram compreender que teriam que

se unir cada vez mais. Surgiu, então, a União das Nações Unidas (UNI), que incentivou o surgimento de várias organizações indígenas.

Apesar de reconhecer a importância histórica das parcerias, Álvaro Tukano é crítico diante da postura de algumas organizações não governamentais, “que interferem e manipulam o Movimento Indígena” (p. 93), pois entende que essas ONGs não devem falar pelos indígenas. “Se ontem quem mandava era o padre, hoje quem manda é a grana, é o correio eletrônico”, critica a liderança ao concluir seu pensamento acerca do trabalho de algumas instituições com os povos indígenas, alertando que, apesar de tudo isso, o Movimento Indígena está forte, pois “Movimento é movimento” (p. 93).

O terceiro entrevistado de Munduruku foi Carlos Taukane, da etnia Bakairi de Mato Grosso, um dos fundadores da Uni e MIB, que viveu até os 14 anos com sua família na aldeia, em uma casa que era uma espécie de hospedaria para visitantes. “A forma de acolher, conversar e ter respeito pelas pessoas, estrangeiras ou da própria comunidade, já fazia parte do dia a dia da gente” (p. 98). Por isso, desde muito cedo ele afirma ter sido iniciado em um processo educacional sobre os mitos e heróis da criação, os Kuradomodo. Taukane estudou em escola agrícola e no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo (RJ), após ganhar bolsa mediada pelo Padre João Bosco, “que mais tarde foi estupidamente assassinado por fazendeiros, quando estava em companhia do bispo do Araguaia, Dom Pedro Casaldáliga” (p.98).

A liderança indígena afirma que o padre assassinado foi um amigo que teve fora da aldeia, e o ajudou a não passar por nenhum processo de proselitismo para adotar a sua religiosidade. Após concluir seus estudos de ensino médio (antigo segundo grau), Taukane foi aprovado no vestibular e concluiu o curso de Comunicação Social no Centro Unificado de Brasília. Trabalha como locutor de rádio e TV, e foi um dos apresentadores do “Programa de Índio”, na TV Cultura.

Sua caminhada no MIB teve início em Brasília, quando estava na Faculdade e encontrou estudantes indígenas na Casa do Ceará, espaço cultural da capital federal, ao final da década de 1970. “Acredito, piamente, que a partir desse encontro é que o Movimento Indígena começou a surgir, porque ali era um verdadeiro ponto de encontro, onde chegavam índios de várias partes do país” (p. 99). Nesse contexto, estabeleceu contato com Marcos e Carlos Terena, Ailton Krenak, Satu Kanela e Mário Juruna, que teve mandato de deputado federal durante o regime militar.

Para Carlos Taukane, os parceiros foram muito importantes dando suporte e estrutura logística, “porque a gente não podia falar no MIB nos espaços públicos [...] e nas organizações parceiras [...] pelo menos boa parte da Igreja Católica teve papel essencial e continua tendo” (p.

103). Sendo assim, a análise desse indígena comunicador coaduna-se com a da liderança amazonense Álvaro Tukano, pois ambos afirmam que certas esferas da Igreja Católica foram importantes para o MIB. Mas sublinha que “as parcerias precisam ser revistas”, pois no campo do assessoramento técnico, articulação de recursos para projetos, não vê a necessidade de uma presença tão arrojada. “Nós, pensadores e líderes indígenas, aprendemos a fazer essa interlocução com o mundo branco, tanto aqui quanto fora do Brasil, e eles sabem disso” (p. 103).

Ainda que não descarte a importância de caminhar lado a lado com os parceiros históricos, defende que deve haver um *entendimento pactuado* [sic], até mesmo porque hoje o MIB conta com lideranças qualificadas do “ponto de vista cultural, social e até mesmo filosófico, as quais podem estar direcionando-o politicamente” (p.103).

Ele considera importante o engajamento da juventude indígena em suas especificidades e subjetividades culturais, mas compreende ser necessário construir-se competências para que as questões relativas à diversidade, demarcação, educação e saúde, por exemplo, estejam acima das questões político – partidárias e das religiosidades indígenas. “É necessário tocar de forma cristalina o ponto onde estão realmente assentadas nossas diferenças [...] que contribuam para elevar o nível de diálogo com a sociedade brasileira, da qual fazemos parte” (p.105), afirma o comunicador social do povo Taukane.

A voz da primeira mulher indígena a conseguir concluir mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Darlene Taukane, também foi ouvida por Daniel Munduruku. Ela é de uma geração posterior ao início do MIB, pois se somou ao movimento social na década de 1990 durante a Eco – 92, quando passou a ser colaboradora e palestrante nas reuniões e Encontros. Possuidora de uma leitura crítica sobre seu percurso, ela não se coloca como vítima da história, mas como uma pessoa consciente de sua etnicidade Kura-Bakairi (MT) e, ao mesmo tempo, funcionária da FUNAI desde a década de 1980. Acredita que o MIB teve papel relevante em sua atuação política.

Embora tenha tido sua formação escolar iniciada na aldeia, onde sofreu grande influência da educação dada por seus pais, que transmitiam a história do seu povo para as crianças, ela prosseguiu seus estudos em colégios de freiras até sua mudança para Cuiabá, onde terminou o magistério e estudou antropologia, realizando mestrado na área de Educação Escolar Indígena. “Foram longos anos de idas e vindas”, lembra Darlene, que relata ter tido seu percurso escolar prejudicado pelo fato de os professores indígenas não permanecerem na aldeia. Hoje ela acredita que isso não acontece mais, pois um quadro de docentes indígenas foi formado.

Paradoxalmente, sublinha que teve mais consciência de quem era quando saiu da sua comunidade indígena. Ao entrar no internato, deu-se conta de um lugar que possuía à margem da sociedade branca, já que na sua sociedade não percebia que sua língua, danças e cantos eram diferentes, pois “quando vivemos dentro da nossa sociedade, não há essa preocupação” (p. 110). Sobre as parcerias, afirma que há muitas ONGs indígenas e não indígenas que organizam e movimentam os grupos étnicos.

No entanto, enfatiza que a organização indígena nacional deve fortalecer as pautas com fóruns de discussão sobre os destinos dos povos. Ela se diz atuante nos encontros, conferências e outros eventos relativos às questões indígenas, e alerta para a necessidade de se revisitar e revitalizar a agenda social, pois “os assuntos debatidos são sempre sobre problemas pontuais, como demarcação de terras, mineração e exploração de recursos minerais em terras indígenas, educação e saúde” (p. 117).

Sublinha a ambiguidade do MIB no que diz respeito à postura de algumas pessoas que “iam atrás de lutas individuais e pontuais” (p. 118), desarticulando o Movimento e isolando os povos em suas regiões, já que lideranças passaram a ser inseridas em quadros de instituições públicas ou foram para o campo dos estudos. E conclui:

Precisamos autoavaliar a condução das políticas indígenas no Brasil, para termos uma visão geral e ampla dos avanços, das conquistas e do que faremos daqui para a frente, a fim de que, com os olhos dos antepassados, possamos visualizar o nosso futuro, sem preconceito com relação a nós mesmos (p. 119).

A próxima entrevistada de Munduruku também é uma mulher, a pioneira do MIB (1980) Eliane Potiguara, “nascida na cidade, mas educada conforme a tradição do seu povo” (p. 119). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, ela se apresenta como poeta, escritora, mãe e avó. Indicada para receber o Prêmio Nobel da Paz, destacou-se, segundo o pesquisador indígena, por sua atuação como feminista e indígena dentro do movimento social brasileiro. Também foi a primeira mulher indígena do Brasil a participar de fóruns da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais deram origem à Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas e, ainda, a participar da elaboração da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.

Escritora, a Potiguara criou um jornal que “teve repercussão nacional” (p. 124), conforme acentua, pois era pautado por denúncias de transgressões aos direitos humanos sofridas pelos povos indígenas, pelas mulheres, com violações sobre os direitos de territorialidade e demarcação. A coluna que tratava de literatura abria, segundo a jornalista, espaço para uma narrativa mais mágica e mítica, própria do povo indígena.

Ao comentar o surgimento do MIB, a liderança feminista afirma que o grupo foi influenciado pela liga camponesa, trabalhadores rurais, sindicatos, professores e inúmeros atores sociais motivados pela necessidade de redemocratização do país, já que as pessoas eram “altamente violadas” (p. 127).

Sendo assim, registra a parceria com o CIMI, Partido dos Trabalhadores e a Comissão Pastoral da Terra, mas sublinha que mesmo sendo parceiros, eles tinham “muita dificuldade em perceber que a questão indígena era diferente, que tínhamos nossa terra, as nossas diferenças étnicas [...] pois os indígenas na época eram tidos como um povo generalizado, não se valorizava o processo étnico” (p.128).

Para Eliane Potiguara, o processo histórico do MIB resultou na nova educação indígena, que fez aflorar a necessidade de escrever. Nesse contexto, sua maior contribuição, acredita ter sido

um pontapé inicial nessa discussão de gênero, pois não se falava em gênero antes disso [...] nem sabíamos o que era, mas já falávamos de gênero, da participação da mulher, da participação da criança, do velho, da viúva. Tínhamos a preocupação de que essas pessoas tivessem voz (p. 130).

No contexto atual do MIB, a experiente liderança chama a atenção para a postura de respeito que os mais jovens devem ter em relação aos mais velhos, “pois isso é algo que não está acontecendo dentro do Movimento Indígena” (p. 132), conclui.

Manoel Moura, conhecido em todo o MIB por sua oralidade e carisma é a próxima liderança apresentada na pesquisa de Munduruku. Ele, como Álvaro Tukano, também passou pela educação religiosa salesiana, e hoje é um crítico contumaz dessa ordem, que deixou marcas “bastante nocivas para seu povo” (p.132). “Moura é o que se poderia chamar de intelectual orgânico, na clássica definição de Gramsci” (p. 133), tanto por ser um líder de opiniões definidas sobre o processo histórico do MIB quanto pelas análises que faz dos desdobramentos da atuação dos seus líderes.

Considerando-se “líder tradicional de berço”, o indígena do Alto do Rio Negro acredita ser o MIB uma “força intrínseca que perpassava o coração de cada pessoa indígena que estava em sintonia com aquela importante demanda” (p. 133). Por isso, para ele, não houve a *fundação* [sic] do movimento, mas sim uma “força que motivava cada pessoa a buscar o bem de seu povo [...] uma *revolução do coração* [sic], uma força natural compelindo para garantir a proteção do povo” (p. 133).

Toda a delicadeza discursiva dessa liderança é conflitiva com uma infância marcada pelo Internato Salesiano e seus abusos. Moura relata que muitos missionários eram nervosos e gritavam com as crianças, “para mim era uma estranha novidade, com a qual eu não sabia lidar” (p. 134). Soma-se a isso o fato de que todos os estudantes falavam a língua Tukano, mas em determinado momento foram proibidos, pois os padres a consideravam “língua do diabo, língua atrasada, que não servia para nada [...] minha alfabetização foi feita em língua portuguesa, e foi duro aprender essa língua estranha, ensinada na base da peia e de gritos” (p. 135). Pontua que os salesianos acabaram com as festas tradicionais, e os mais velhos, os sábios e pajés, morreram tristes.

“Se alguém *piasse* [sic] alguma palavra, poderia receber o castigo de ficar de pé a noite inteira, perto da rede do assistente ou do corredor” (p. 136), relata o velho índio. Quando entrou na maioridade e foi servir no Exército, um superior questionou se ele era índio e disse: “Olha, rapaz, entenda bem o que vou lhe falar, a partir de hoje você não é mais índio, você é brasileiro... Esqueça de ser índio, eu não quero mais ouvir a história de índio” (p. 136). Após o Exército, procurou a FUNAI para pedir uma bolsa de estudos e o diretor da delegacia de sua região afirmou: “Moura, você não é mais índio. Já domina muito bem a língua portuguesa, usa relógio, e está muito bem trajado. Ajudamos somente o índio verdadeiro” (136).

Nesse contexto conflituoso diante do ser indígena em sua própria história de vida, Moura ingressou no MIB. Ele acredita que, quando a bandeira de luta foi levantada, objetivava fazer os indígenas evoluírem, colocando-se em “um sistema de conhecimento, de altruísmo, expansão e entendimento” (p. 137). Nas escolas em que o índio estudava e argumentava, somente havia graduação em Teologia católica, pois os cursos de Direito, Medicina, Direitos Humanos, Enfermagem, Engenharia, Música etc. não eram oferecidos, pontua a liderança.

De acordo com ele, quem colaborou para a formação e crescimento do MIB foi a Central Única dos Trabalhadores (CUT), OAB, Movimento Sem Terra (MST), CIMI, Centro Ecumênico de Informações (CEDI/ISA), Procuradoria Geral da República e alguns parlamentares. Destaca que a comunicação entre as lideranças era constante, pois havia uma organização para se denegrir a imagem do índio. Acredita que a necessidade de uma Escola Indígena Unificada será muito importante para o povo indígena.

No mesmo caminho de Eliane Potiguara, Moura defende que a luta mais rígida dos povos indígenas foi relativa à demarcação do território no Rio Negro, que levou mais de 30 anos para se concretizar. Nesse processo, ele afirma que seu povo contou com o apoio do CIMI e da Procuradoria Geral da República, mas com o território demarcado, surgiram novas demandas relativas à proteção das terras contra a exploração do minério, projetos sociais,

educação, saúde, transporte e comunicação. Moura critica as universidades, pois acredita que há muitos professores que não conhecem a questão indígena, e não formam quadros de profissionais comprometidos com o ambiente, a água e a diversidade das florestas. Por isso, conclui que espera ampliar a rede de parceiros, pois “a reciprocidade é o orgasmo da paz” (p. 154).

Marcos Terena, pantaneiro, piloto, escritor e comunicador indígena, foi a última liderança entrevistada pelo pesquisador. Ele é considerado pelo autor em tela, um “líder em perfeita sintonia com o seu tempo” (p. 155). Nascido em Mato Grosso do Sul, recebeu sua primeira formação na sua aldeia, mas mudou-se para Brasília, pois queria cursar Medicina. Lá encontrou um grupo de jovens que tinha ido ao Planalto Central estudar e se juntou a eles para, mais tarde, criarem o núcleo do Movimento Indígena, conforme já relatado por Carlos Taukane.

Terena ocupou cargos importantes na FUNAI e defende que os indígenas devem assumir a direção desse órgão. Muito ativo, participou da organização da Eco-92, da escrita da Carta da Terra, importante referência para o campo da Ecologia no Brasil e fundou o Comitê Intertribal, uma Organização Não Governamental que busca mediar as políticas públicas para os povos indígenas. Em sua aldeia, a educação formal possuía um signo de distinção, pois as famílias acreditavam que “isso contribuía para a melhoria da capacidade intelectual daquele índio que era considerado mais inteligente que outros, com a possibilidade inclusive de se formar na universidade” (p.157).

O ativista, que viveu a ambiguidade de ser e não ser indígena, relata que, em determinado momento, fez uma imersão no mundo branco e chegou a negar sua origem e assumir, em nome da sua sobrevivência na cidade, e em dado momento histórico, o apelido de “japonês”, mais propício do que índio, pois a ideia do primeiro era de ser trabalhador e a do segundo preguiçoso, pois

o índio daquele tempo era considerado incapaz do ponto de vista legal [...] se eu pilotasse um avião a seguradora não pagaria o seguro, pois eu era considerado incapaz [...]. Isso provocou na liderança uma “consciência, do que seria um índio brasileiro e de quais seriam seus direitos, porque eu era um intelectual, um estudante acostumado a ler e interpretar (p. 158 – 159).

Sendo assim, Terena relata que leu a Constituição Federal, o Estatuto do Índio, começou a analisar o caráter que considera paternalista e assistencialista da FUNAI e, decidiu ser índio. Neste ponto do relato, ele nos apresenta uma complexa relação estabelecida com o “ser e não ser”. A ambiguidade se expressa em uma vertente que, segundo ele, muitos indígenas passaram e ainda passam.

Ou eu voltava a ser índio e no começo era muito legal porque comecei a pensar: “Eu vou voltar a ser índio e não vou usar paletó e gravata. O índio não usa isso. Vou andar pintado”, ou então continuava seguindo o ritual da educação ocidental – educação no sentido de criação de uma consciência coletiva. O que é um índio? (p. 160).

Sobre esse dilema do que usar como vestimenta, ele afirma que se impõe uma decisão complexa que revela a turbulência e, até certo ponto, o incômodo de viver essa processualidade, marcada pela dubiedade de um posicionamento a se tomar diante de uma sociedade não indígena, que também possui parâmetros estabelecidos. Decidiu por respeitar “não só os valores indígenas, mas também os valores ocidentais”, passando a se debruçar sob os documentos que norteiam os direitos dos povos, pois compreende que a liderança no mundo atual “não pode ser apenas denunciata, não pode só ficar com um discurso desse tipo, ela tem que saber do que está falando. Tem que ter a capacidade, inclusive de propor alternativas” (p. 161).

Relata que, quando questionou a FUNAI sobre seus direitos, a instituição se assustou, porque não estava preparada para argumentar com uma pessoa indígena que conhecia seus direitos, o que revela as tensões vividas entre os povos e o órgão do estado responsável por proteger seus direitos. Sendo assim, a pauta do MIB, em 1981, com o apoio do cacique Xavante Mário Juruna, possuidor do “dom da palavra”, segundo o comunicólogo Terena, adotou como ponto principal a demarcação das terras indígenas. Naquela época, sublinha, ainda não havia um “pensamento de proteção ambiental” (p. 164) e, assim,

nos esquecemos da interferência dos madeireiros, do surgimento dos novos municípios, da interferência até mesmo do próprio indigenismo, da FUNAI, das ONGs e, também, da própria autodeterminação de cada comunidade ou de seus membros, de irem buscar alternativas de vida que não estavam dentro do planejado (p. 165).

Nos preceitos que compõem esse quadro, analiso que se encontram as tensões próprias de quem pensa um percurso desde a cidade, permeado de certo sonho de futuro, que se distancia das realidades locais como uma construção de um tecido social. Sua orquestração é feita por atores diversos, que inclusive podem divergir do que venha a ser o termo futuro, palavra que, dicotomicamente, é tida como não integrante da cosmologia indígena, como citado anteriormente.

Para Marcos Terena, duas conquistas do MIB foram importantes: 1) demarcação das terras Yanomami e Txucarramãe, processo também resultante da pauta que o assunto ganhou internacionalmente; e 2) visibilidade para a questão indígena. Sobre as parcerias do MIB, Terena afirma que “o parceiro de confiança é a causa indígena” (169), e explica:

quando queremos colocar um índio para ser representante na FUNAI ou para a própria presidência, alguém logo diz: “vamos consultar os índios” [sic]. Agora, quando é um intelectual, um indigenista, um antropólogo ou um acadêmico, enfim, ninguém fala “vamos consultar os índios” [...] Então, essa é a grande armadilha (p. 169).

Refletindo através da fala de Terena, podemos perceber o porquê de ele acreditar que o MIB teve dois momentos: o primeiro em que não havia nada, apenas o sistema paternalista e o segundo, no qual os indígenas começaram a lutar por seus direitos. Ao compararmos a análise histórica dele com as das demais lideranças, perceber-se que essa separação começa a acontecer quando esse movimento social sai do estágio das grandes assembleias, com o apoio da Igreja Católica, e passa a lutar por direitos concretos.

Terena, muito crítico em relação ao que considera paternalismo, avalia que até mesmo o recebimento de investimentos a fundo perdido em algumas aldeias indígenas, ou seja, sem a necessidade de uma gestão com prestação de contas, coloca em xeque a questão da parceria. Se isso tem sido produtivo ou não, estudos futuros irão avaliar.

Com base nos depoimentos colhidos por Munduruku, especificamente as ideias emolduradas por Terena, é crível supor que reside nesta relação de parcerias, uma tensão que permeia a tênue linha entre o subsídio financeiro sem monitoramento e avaliação, em oposição à consecução de projetos capazes de promover uma escuta inicial, participação, seguida da construção positiva da troca de saberes, autonomia e dignidade, consideradas adequadas pelos grupos indígenas.

Também muito crítico em relação às parcerias internas entre os grupos indígenas no contexto do MIB, Terena avalia que há aqueles que têm uma interlocução com o Banco Mundial, Banco Interamericano e Organização das Nações Unidas, falam “com conhecimento profundo, intelectual e tradicional. No entanto, não conseguem frequentar uma mesa de construção de plataforma política aqui no Brasil” (p. 174). Seguindo essa chave interpretativa, percebe-se que há uma correlação de forças guiada por uma plataforma política divergente em relação à importância de múltiplos aspectos, e especificamente a rede de parceiros do MIB.

Terena conclui seu relato trazendo uma discussão sobre o preconceito entre indígenas que conhecem o saber do mundo branco e os que não o fazem:

Se o sistema educativo na formação do índio, na formação da sociedade brasileira não tiver um parâmetro, há o risco do preconceito; se descartarmos isso, vamos gerar um grupo de intelectuais indígenas cheio de preconceito contra o índio tradicional, porque a construção é essa aí de divisão. No entanto, a construção indígena é compositiva, ela compõe. Acredito, sim, que o debate educacional tem que partir desse princípio [...] Sonho que um dia possamos ter uma universidade indígena (p. 175).

A análise de Terena não obscurece o fato de que não se deve generalizar os povos indígenas no Brasil, pelo contrário. Diante disso, compreendo que a pluralidade dos 305 grupos étnicos falantes de 274 línguas (IBGE, 2010), somada ao mosaico cultural de um país continente, dão uma complexidade ainda maior ao que venha ser considerado adequado para um grupo do Alto Rio Negro na Amazônia, Terena em Mato Grosso do Sul, Guarani no Rio Grande do Sul, ou Pankararu-Pataxó em Minas Gerais.

Sobre o quesito parcerias, fica evidente, a partir dos relatos colhidos pelo autor de “O caráter educativo da Educação Indígena no Brasil”, que mesmo com algumas dissensões, há uma histórica relação dos povos originários com determinadas instituições, desde o início do MIB.

Ao comparar com os esforços da Cinta Vermelha-Jundiba para formar uma rede de alianças que a apoie na discussão de uma agenda social, planejamento e execução de projetos que considera adequados à comunidade, não seria exagero afirmar, a partir das entrevistas que realizei, que a aldeia se espelha em algumas práticas resultantes das grandes assembleias históricas realizadas pelo CIMI em parceria com o movimento social e nos Encontros e Fóruns realizados nos dias atuais pela APOINME.

2.1.2 Educação Escolar Indígena: ambiguidades e construções

Como o processo relativo à história da Educação Escolar Indígena no Brasil me ajuda a compreender as dicotomias, fissuras e tensões relatadas por Terena e as demais lideranças citadas irei, a partir deste ponto, ainda apoiada pelos estudos de Munduruku, mas também de Célia Collet (2006), Luiz Grupioni (2006) e Luciano Baniwa (2013), busco compreender os percursos estabelecidos nessa trajetória.

Inicialmente, procuro conhecer o que Munduruku, ao se debruçar sobre os estudos da indígena Kaingang Lúcia Belfort (2006), acentua como “paradigmas exterminacionista e integracionista”. O primeiro, como o nome sugere, visava à destruição em massa dos indígenas, pois pregava que eles não tinham alma e, como tal, qualquer carnificina cometida contra os povos originários seria perdoada por Deus através da Igreja Católica. Já o segundo, paradigma integracionista amplamente utilizado pelo governo republicano, criou uma legislação que Munduruku considera tutelar e, conseqüentemente, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910.

Para o pesquisador, a ideia do modelo integracionista teve como princípio a crença de que há estágios de evolução cultural. Por essa lente positivista, os indígenas foram considerados inferiores aos colonizadores europeus, “estando fadados ao desaparecimento [...] o que sujeitava indígenas libertos do cativeiro à qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831” (MUNDURUKU, 2012, p. 30).

Essa forma postulada pelo discurso oficial do Estado como proteção recomendou o ensino de um ofício para “integrar” as pessoas retiradas do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional. Como resultado, sublinha o autor, os indígenas quase desapareceram no Brasil.

A interpretação desse intelectual é exata para iniciarmos uma reflexão sobre a história da Educação Indígena no Brasil e suas tensões, que se iniciam no século XVI. Ainda que os dados populacionais referentes aos povos originários, quando da chegada dos primeiros portugueses sejam controversos, Grupioni (2006) aponta uma população em torno de seis milhões de pessoas. O historiador José Murilo de Carvalho (2008), entretanto, fala em cerca de quatro milhões, alertando que, em 1823, havia menos de um milhão.

Grupioni (2006) registra que o modelo de escola imposto aos indígenas negou tanto os saberes quanto o exercício da diferença. Cita como exemplo concreto a construção dos internatos no século XX, que promoviam a educação formal das crianças indígenas, destituindo-as do convívio com seus familiares e do direito de falar suas línguas, comer suas comidas, e praticar seus rituais religiosos.

Para esse pesquisador, ao chegarem a certa idade, os jovens eram devolvidos às suas comunidades, mas tinham grande dificuldade de adaptação. Sem o senso de pertencimento, inclusive familiar, uma vez que não haviam crescido sob a guarda de seus pais, não se reconheciam no espaço das suas próprias comunidades de origem.

Como resultado, o projeto colonizador praticamente dizimou os habitantes do chamado “Novo Mundo”, acarretando também um epistemicídio (CARNEIRO, 2004) das formas de conhecimento dos povos originários, que tiveram seus saberes negados e, em certos casos, condenados pelo projeto colonial, em seu processo de controle e censura.

Isso ocasionou, no país, a varredura não somente física de milhares de familiares indígenas, mas também de seus importantes saberes, modos de vida, línguas e práticas, gerando uma grande desinformação, em boa parte da população, sobre os grupos étnicos não somente do passado, mas também dos dias atuais.

Ailton Krenak relatou a Munduruku (2012, p.197) que, quando o Brasil estava sob regime militar, “mesmo as pessoas mais bem informadas, se perguntavam a elas sobre índios,

iam dizer: Não, índio não. Não tem. Bem, talvez tenha um ou outro aí guardado em alguma reserva pelos irmãos Vilas Boas”.

Sendo assim, o MIB utilizou o desconhecimento da sociedade nacional sobre a diversidade dos 305 grupos étnicos (Guarani, Kayapó, Juruna, Maxakali, Pankararu, Pataxó, Potyguar, Tukano etc) e apresentou-se apenas como “índios”. Isso é paradoxal desde a perspectiva do caráter educativo desse movimento que, se por um lado hoje busca acentuar os modos de vida dos povos originários, por outro utilizou em dado momento histórico uma estratégia de homogeneização recorrente nos sistemas de controle da sociedade nacional.

Neste ponto da análise, cabe recuperar a lenda do cacique To’ê Pankararu, citada no início deste capítulo. Ela ilustra como a negação do saber indígena foi marcada pela determinação do que é certo e errado desde a binária perspectiva dos jesuítas. Denota também que, ao agenciar subjetividades e o próprio silêncio diante do desafio imposto, os personagens indígenas da lenda encontraram respostas sem utilizarem a negação, mas a mesma ferramenta dos padres: dar nomes aos signos já existentes, com todas as implicações que isso pudesse acarretar.

A narrativa também nos dá pistas de que o senso de pluralidade étnica, cultural e social indígena e o manejo do sentido do ato de caçar, que em muitos grupos são importantes práticas ligadas ao processo ensino - aprendizagem (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), foram permeados por estratégias necessárias à sobrevivência. Na narrativa elas são expressas pelo signo “Uakyrê Maria”. Essa lenda demonstra que os indígenas, desde o contato com o projeto colonizador, adotaram táticas que continuaram a desenvolver também para sobreviver no mundo atual, pois “continuam a comer caça até hoje”. Logo, retomando os saberes dos seus “mais velhos”, seguem em permanente (re)construção (HALL, 2006), em um processo tenso no qual são influenciados, ao mesmo tempo que influenciam aqueles que estão em seu entorno.

Da forma como vejo, há uma correlação entre a estória contada pelo cacique e a postura do MIB na formulação das pautas da Assembleia Constituinte, pois suas lideranças, conforme relata Terena, debruçaram-se sobre os documentos, os decodificaram e ressignificaram.

A partir da Constituição Federal de 1988 (Art. 23), foi iniciado um processo de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, entre eles o da diferença étnica, sociocultural e linguística, no qual são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-los, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (MUDUNDUKU, 2012).

O direito a uma educação diferenciada também foi garantido na Carta Magna, através do artigo 210, que abriu espaço para que os processos inerentes aos próprios povos indígenas, como suas línguas maternas, fossem inseridos nos espaços de aprendizagem. É sobre essa questão que irei tratar no próximo tópico, trazendo para o corpo desta Tese uma dimensão do que venha a ser Educação Escolar Indígena, tema necessário para compreendermos a Educação pensada pela aldeia Cinta Vermelha-Jundiba.

2.1.3 Conquistas em termos legais

Célia Collet (2006) em seus relevantes estudos, também me ajuda a compreender essa complexa trajetória. Ao se debruçar sobre a Educação Indígena norte-americana que influenciou a brasileira, ela afirma que a publicação do “Relatório Meriam” (1928) sobre o estado dos indígenas dos Estados Unidos e suas precárias condições de saúde e educação, fez surgir uma corrente em defesa da manutenção da vida indígena, que deu início a um projeto *intercultural* [sic], “cujo objetivo era valorizar a cultura ‘nativa’ e o desenvolvimento das populações indígenas” (p. 117).

As paradoxais escolas residenciais, ainda hoje muito criticadas por todas as pedagogias utilizadas e consideradas extremamente nocivas para os povos nativos da América do Norte, especialmente pelo fato de retirar as crianças do convívio de suas famílias e as educarem, conforme postula a intelectual indígena Roberta Jamieson (2017), começaram a ser substituídas por escolas integradas à comunidade.

O novo currículo passou a se pautar no discurso da *valorização da cultura indígena* [sic], “como também pela ambígua instalação de lavanderia, horta, local de banho, oficina com ferramentas diversas e biblioteca” (COLLET, 2006, p. 117). O fundamento do projeto intercultural nos Estados Unidos, frisa a estudiosa, foi o ensino bilíngue, o que acarretou muitas barreiras, principalmente por conta do despreparo dos profissionais para sua realização, além da escassez de material didático de apoio ou sua inexistência. Logo,

a educação intercultural se basearia, principalmente, na formação de professores, voltada para o respeito à diversidade, e produção de materiais didáticos que contemplem a pluralidade de culturas existentes nos diversos países (COLLET, 2006, p.122).

Linguistas e antropólogos começaram a ministrar treinamentos para professores sob o princípio da interculturalidade, “cuja retórica era a troca de conhecimento entre índios e não

índios” (COLLET, 2006, p. 118), mas o argumento da proposta seria valorizar a diferença e não a pontuar como um desafio.

Nesse percurso, registra a pesquisadora, o curso de capacitação realizado em 1936 contou com as disciplinas filosofia da educação indígena, sociologia rural, línguas Sioux e Navaho, corte e costura, psicologia racial, higiene mental, entre outras. No entanto, acentua, o movimento não foi adiante. Somente 30 anos depois, com a publicação do “Relatório Kennedy” (1969), houve uma reestruturação da política governamental naquele país, e o “Relatório Merian” foi atualizado.

A partir dos anos 70, com o movimento em torno dos Direitos Civis e todas as mudanças políticas, as questões relativas à Educação Escolar dos povos indígenas foram se modificando, o que gerou muita tensão e resistência no meio político e em determinadas esferas conservadoras daquela sociedade.

Collet chama atenção para o fato de que alguns intelectuais e representantes do Congresso americano passaram a dar apoio à causa dos povos nativos, “implementando projetos na mesma linha dos desenvolvidos antes da II Guerra Mundial, visando a valorização da cultura indígena e a participação dos povos nas políticas públicas de seu interesse” (p. 118).

Financiadas pelo governo, mas administradas pelos povos nativos americanos, pondera Collet, as escolas passaram por uma reconstrução, cujo cerne seriam as especificidades de cada povo. Os Estados Unidos influenciaram muitos países da América do Norte e do Sul com suas experiências. Alguns perceberam que havia graves problemas a serem resolvidos, e passaram a tentar discuti-los em diferentes esferas. Outros não.

Como verifiquei no Canadá, por exemplo, em 2008 o primeiro ministro pediu oficialmente *full apology for the Indian and Aboriginal Residential Schools System* [desculpas pelo sistema de escolas residenciais para indígenas] pelo tamanho dano causado a milhares de pessoas, pois “de fato, alguns procuraram, como de modo infame foi dito, matar o índio que vivia dentro da criança. Hoje, nós reconhecemos que essa política de assimilação estava errada e tem causado grande dano, e já não possui lugar no nosso país (GOVERNO DO CANADÁ, 2008).

Esse discurso foi transmitido em cadeia nacional e o país trabalhou o tema severamente em diferentes esferas, principalmente na sua rede de escolas públicas. No momento presente, há muitos estudos afirmando que os danos sociais, culturais e políticos dessas escolas ainda se refletem nas vidas de milhares de famílias que vivem no Canadá.

No Brasil, Benites Ava Guarani – Kaiowá (2012) afirma que a falta de senso de pertencimento dos indígenas apartados dos seus familiares, resultante do projeto de educação

que lhes foi imposto é compreensível, uma vez que a família faz parte de uma célula importante de uma estrutura que articula saberes, práticas e papéis. É ela quem promove a socialização das crianças e dos jovens, “gestando os membros futuros de suas coletividades [...] que devem moldar a subjetividade, fornecer os parâmetros éticos e oferecer as ferramentas necessárias às formas de sociabilidades vigentes no futuro” (p.10).

Collet, no seu estudo realizado sobre essa problemática na América Latina, afirma que foi através do trabalho da instituição norte-americana *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e do Instituto Indigenista Interamericano (III), “que a ideia de interculturalidade se tornou uma espécie de ponto forte do discurso educacional para as populações indígenas dessa parte do mundo” (p. 119).

Ela argumenta que o México foi o primeiro país a receber essa proposta, inclusive como política oficial, passando a desenvolver seu método de alfabetização, trabalho que se expandiu para os outros países do Sul e chegou ao Brasil, que desde os anos 50 enfrentava problemas com seus programas de educação para povos originários. No entanto, mesmo com a proposta da educação intercultural, o Brasil não “conseguiu alfabetizar nenhuma população indígena expressiva” (p.119).

Cabe, neste ponto, marcar uma distinção importante no estudo de Collet (2006) após revisitar especialistas (JULIANO, 1993; FALTERI, 1998; GREENMAN; GREEMBAUM, 1996): interculturalidade não é sinônimo de multiculturalismo. A primeira enfatiza o contato, diálogo entre as culturas, interação, interlocução, reciprocidade, confronto entre a identidade e diferença, com todas as tensões que isso possa provocar, inclusive pelo fato de que sempre há uma cultura dominante e outra subordinada, com discriminação e práticas excludentes.

Já o segundo refere-se a um dado objetivo, a coexistência de diversas culturas, sem ênfase na troca, podendo ser usado como referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. A pesquisadora, reconhecendo as posições teóricas e ideológicas relativas aos programas de educação indígena, conclui que as relações sociais e políticas não podem ser vistas de uma forma determinista, e eu concordo com ela.

No Canadá, quando participei do Congresso de Ciências Sociais e Humanas, em 2017, cujo tema foi Terras Indígenas, acompanhei a discussão de uma proposta que está sendo construída por intelectuais indígenas e não indígenas, como Kevin Lamoureux (Winnipeg University), Bonnie Freeman (McMaster University) e Victoria Freeman (York University). Conhecida como Pedagogia da Reconciliação (PR), ela é o processo de reconciliar diferenças sociais, sejam as resultantes de processos históricos ou as instigadas pelos meios de comunicação, por exemplo.

Segundo esses intelectuais, a PR visa educar a sociedade para perceber os grupos étnicos desde uma perspectiva socialmente justa, ética e holística centrada na reciprocidade. Procura estimular uma educação transformadora utilizando ferramentas pedagógicas através do jogo, rodas de conversa, vídeo, teatro, dança etc., gerando empatia e (re)conhecimento ao patrimônio cultural indígena.

Busca, ainda, o sucesso acadêmico e a retenção de estudantes indígenas, promovendo relações interculturais na educação, mas também alinhava com a sociedade não indígena certos engajamentos como: procurar descobrir em qual antigo território indígena vive hoje; apoiar os eventos dos povos nativos; conhecer e divulgar o documento Verdade e Reconciliação; conhecer o documento das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas; ouvir a CBC Radio e o programa *Unreserved* [Sem Reservas]; educar-se sobre as escolas residenciais; ser voluntário nos eventos indígenas etc.

Sendo assim, o diálogo e a escuta das demandas indígenas são cruciais para a construção de práticas capazes de posicionar o saber indígena em um contexto de decolonização do saber. Ou seja, não se deve estigmatiza-los com uma postura etnocêntrica, mas por um conjunto de direitos que historicamente foram negados aos grupos indígenas tanto no passado quanto no presente, e que esses reclamam como formas constitutivas dos seus modos de ser no mundo atual.

Em meio a essa complexidade que escapa a este estudo, embora o ilustre, volto a pensar na Educação Escolar Indígena no Brasil e, por uma questão didática, pontuo os marcos regulatórios que compõem sua história no país. Quem me ajuda é o pesquisador Luciano Baniwa (2013). Vejamos como ele estrutura esse percurso:

a) Lei n. 6001/1973 - Estatuto do Índio:

Acentua a Educação bilíngue: trata a língua indígena como valor simbólico ou mesmo instrumento de descolonização e superação da dominação dos povos indígenas. O uso da língua não só tem um componente sociopolítico de afirmação da identidade e autonomia societária como forma de expressão e geração de conhecimento para o manejo do mundo, como se mostra importante para a construção e definição das relações entre saber e poder (p.51).

b) Decreto n. 592, 06/07/1992 - Segue o artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais:

Marca a Autonomia como uma forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos, que implica substancialmente o reconhecimento do autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional (p. 52).

c) Constituição de 1988:

Postula que a Educação Escolar Indígena Diferenciada deve ser trabalhada a partir da escola e tem como fundamento e referencia os pressupostos metodológicos e os princípios geradores da transmissão, da produção e da reprodução de conhecimentos

no universo sociocultural específico de cada povo indígena. Ou seja, trata-se de uma educação que busca garantir o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios a cada povo indígena, bem como a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos (p. 44);

d) Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Define: Interculturalidade é o exercício de diálogos e valorização das diferenças (p. 52).

Nos dias atuais, o órgão responsável pela Educação Escolar Indígena no Brasil é o Ministério da Educação. Diante de todo o enredamento dessa questão, surgiu nesse século uma nova demanda para ser trabalhada, pois a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Lei de Cotas, que garante o acesso de negros e índios (autodeclarados) às universidades federais brasileiras, deu visibilidade a outras necessidades que não haviam sido ainda destacadas.

As lideranças da Cinta Vermelha-Jundiba afirmam, por exemplo, que ao saírem de suas aldeias para irem estudar nas universidades, normalmente nas capitais, passam a enfrentar múltiplos desafios, dentre eles o da ISAN, problemática que discuto mais à frente. O fato é que, vivendo nos centros urbanos, afastados dos seus grupos familiares, os indivíduos da aldeia assinalam sentir dificuldades em acessar alimentos que se relacionem com sua cultura. Apesar dessas tensões, alguns avanços podem ser observados.

Em 2012, foi a primeira vez que uma indígena, Rita Gomes do Nascimento, da etnia Potyguara do Ceará, assumiu a relatoria das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE), que é uma “forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (Resolução CNE/CEB 05 e o Parecer CNE/CEB 13, p.01). Logo, neste momento histórico, a inserção das lideranças indígenas nos órgãos do Estado foi crucial.

Esse documento reconheceu o protagonismo indígena “refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009”, e registra a presença dos conselheiros indígenas no CNE Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso) de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas) de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco) de 2008 a 2010 e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará) de 2010 à atualidade. Essa foi uma forma do Estado reconhecer a importância política e pedagógica da escola indígena na construção das diretrizes da educação nacional, tema que tem se constituído em pauta política para o movimento indígena que busca, entre outras questões, o reconhecimento de seus saberes.

Apesar de certos avanços, as lideranças da Cinta Vermelha-Jundiba afirmam que ainda há muitos impasses e tensões em torno da Educação Escolar Indígena, principalmente no atual quadro político e econômico do Brasil. A comunidade, que participou do “I Fórum de Educação Escolar Indígena”, realizado em Brasília no período de 01 a 03 de dezembro de 2015, no qual participaram professores de 33 povos e 11 estados brasileiros, afirma, na “Carta Aberta” escrita coletivamente no evento, que

as recentes reformas administrativas, anunciadas pelo governo brasileiro, afetam diretamente nossos direitos fundamentais enquanto povos indígenas. Estas reformas, conduzidas pelo poder executivo, não foram submetidas à consulta da comunidade dos afetados, configurando, além de atentado à ética, um desrespeito à autonomia dos povos indígenas, pois desconsiderou a consulta prévia, livre e informada, como prevê a convenção 169 da OIT, além de atentar contra o direito constitucional a uma educação diferenciada, intercultural, multilíngue e comunitária. Entendemos que o ajuste fiscal não pode ser o motivo para pauperizar os excluídos, especialmente os povos indígenas, desde o início da colonização (Arquivo da aldeia Cinta Vermelha - Jundiba).

Ao se referir à Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho (OIT), conhecida como Convenção Sobre os Povos Indígenas e Tribais, realizada em 07 de junho de 1989, os grupos expressam disposições que foram estabelecidas com a colaboração das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da Organização Mundial da Saúde, assim como o Instituto Indigenista Interamericano. O Artigo 5º afirma:

os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais desses povos deverão ser reconhecidos e a natureza dos problemas que enfrentam, como grupo ou como indivíduo, deverá ser devidamente tomada em consideração; b) a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos deverá ser respeitada; c) Políticas para mitigar as dificuldades enfrentadas por esses povos, diante das novas condições de vida e trabalho, deverão ser adotadas; (CONVENCAO Nº169 da OIT, 1989).

Em uma análise arguta, Benites Ava Guarani-Kaiowá (2012) ajuda-nos a compreender esse quadro postulado pela OIT, mas que, em aspectos específicos ele considera ainda não terem sido reconhecidos e/ou respeitados no Brasil. Para esse autor, a partir da perspectiva indígena, faz-se necessário articular uma rede de educação capaz de elucidar o pensamento e a escrita dos brancos e seus múltiplos significados, além de tornar as condições mais igualitárias nas relações de trabalho e atividades comerciais, já que o registro escrito faz parte do “modo de ser e do poder do não-indígena” (p. 81).

Conforme esse intelectual kaiowá acentua, o domínio da escrita veio somar-se aos métodos educativos das lideranças do seu povo, baseados nas práticas comunitárias, no

comportamento exemplar, aconselhamento, críticas a temas recorrentes, encorajamento, amedrontamento, mímicas etc. Pelo que apreendi a partir da construção dos dados, na aldeia Cinta Vermelha-Jundiba isso também ocorreu.

A comunidade foi impulsionada por vários aspectos, destaco o comércio de artesanato e a elaboração de projetos para concorrer a editais públicos de seu interesse. Meus entrevistados sublinham que, ao se apropriar dos conhecimentos do mundo branco, a aldeia poderá desenhar estratégias de sobrevivência. Acredito ainda que poderão também “usufruir da autoestima e da estima social” (NEVES, 2013), resultante do signo distintivo que a educação de nível superior possui atualmente para a sociedade indígena e não indígena.

O cerne desse esforço, contudo, deságua na concepção de encontrar uma maneira de se fazer “o papel falar”, de acordo com Benites (2012, p. 81), ou despertar da “dormência” como chama o cacique To’ê. Faz-se necessário, postulam, acessar esse saber para se manejar uma forma específica que garanta, na prática, os direitos que os povos indígenas têm no papel, especialmente no campo da Educação.

No bojo das tensões impostas pela demanda que comunidades diversas enfrentam, algumas atitudes pragmáticas são adotadas, colocando-as em uma situação conflitiva diante desses mesmos documentos que, “por não falarem”, conduzem famílias a procurar caminhos que respondam às suas necessidades do presente, ainda que gere contradições diante da luta do movimento social ao qual pertencem.

Na aldeia estudada, observei que a comunidade, por não abrir mão de uma estratégia de sobrevivência que a levasse ao encontro da compreensão do modo de ser do não indígena e suas leis, aceitou a construção de uma sala anexa, ligada à escola estadual de Araçuaí, no seu Terreiro do Sol. Assumiu, assim, toda a ambiguidade e as consequências que o edifício cheio de arestas, em contraste com a arquitetura circular das casas e cabanas pode gerar, inclusive nos modos de aprendizagem e ensino.

No entanto, não é somente na Cinta Vermelha-Jundiba que isso acontece. Bergamaschi (2009), em seu estudo realizado nas aldeias do povo Guarani, Rio Grande do Sul, afirma que a escola naquela comunidade também é tida como um espaço limitador de dois mundos, uma zona de fronteira permeada por ambiguidades. Tudo isso, acredito, reflete a distância que existe entre a leitura que a sociedade nacional faz em relação ao que Souza Lima (2013, p.14) chama de “bagagem cultural e currículo identitário”.

A escola pode até possibilitar o acesso a um mundo desejável, no qual o conhecimento da escrita estrategicamente favoreça o manejo do mundo moderno, mas isso não significa que esse percurso não será permeado por tensões e contradições. A “escola é uma invenção do

mundo não indígena, que não deve substituir ou desvalorizar os saberes dos mais antigos, pois eles são a base de nossa identidade, asseguram direitos, dignidade e autonomia” (TO’Ê PANKARARU, gravação da autora, em abril de 2015).

Em meio a essa areia movediça, os povos da Cinta Vermelha – Jundiba estão a partir dos referenciais do passado, buscando reorganizar e reestruturar suas vidas no tempo presente, com os devidos alinhamentos com o mundo em que vivem, uma vez que são sujeitos históricos do século XXI, “e não mais o índio nu, descrito pelos colonizadores que aqui chegaram no século XVI” (TO’Ê PANKARARU, gravação realizada pela autora em novembro de 2015). Para o cacique,

o que chama muito minha atenção é a sociedade que se diz civilizada, ter ainda essa visão e criticar o indígena que quer se adaptar num mundo de segurança, paz, harmonia. Muitas vezes as escolas, as faculdades não passam a história real, a gente infelizmente ainda se depara com esse preconceito. O não índio questiona: mas você está de roupa? está de aparelho nos dentes? você tem carro? Infelizmente a gente ainda passa por isso. Essa é uma realidade, e a gente que é indígena vive sempre na defesa. A gente cobra, mas é se defendendo. Vocês podem analisar que a maioria das nossas reivindicações se referem a nossa defesa, pois hoje nossos direitos estão presos no Senado, que não sente na pele a mesma coisa que a gente sente (TO’Ê, 2014, gravação realizada pela autora, em novembro de 2015).

A dimensão de paz e harmonia pontuada pelo cacique, após os recentes acontecimentos políticos no Brasil, acentuaram a fragilidade dos direitos dos povos indígenas. Sendo assim, após o II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, um documento foi publicado em Brasília, no dia 28 de outubro de 2016.

Nele, educadores indígenas, indigenistas, representantes de organizações governamentais e da sociedade civil organizada expressam a preocupação com o futuro das políticas de Educação. Desaprovam as reformas que consideram “antidemocráticas”, por atingirem as conquistas dos direitos humanos e educacionais dos povos, o que gera, segundo o documento, uma precarização da recente e frágil Educação Escolar Indígena. Assim, as lideranças reclamam um conjunto de providências necessárias para o atendimento de suas especificidades culturais e linguísticas, enquanto sujeitos de direito.

Partem do quesito básico de que os documentos oficiais garantam salas de aula com a mínima estrutura, refeitórios, bibliotecas, laboratórios e mobiliário adequados; acesso à internet e materiais didáticos diferenciados. No documento, o grupo expõe a situação de milhares de crianças indígenas que não têm acesso à escola até mesmo porque não têm transporte nas áreas de retomada, ainda não homologadas pelo governo brasileiro, o que dificulta o acesso e a permanência na Educação Básica. Reclamam ainda da precariedade das escolas de nível médio,

que consideram “urbanizadas e colonizadoras”, por não atenderem às necessidades e expectativas das comunidades indígenas.

O grupo, no citado documento, é veemente contra a Medida Provisória 746/2016, que reformula o ensino médio, pois ela “não foi discutida com a sociedade e desobriga o ensino das temáticas História das Culturas Indígenas e Afro Brasileiras”. Também repudia a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, que congela os investimentos em educação e saúde por até 20 anos, o que inviabiliza, segundo o texto, a manutenção e ampliação das políticas públicas direcionadas aos povos indígenas.

A PEC 215, que trata de um tema considerado vital para os povos, a demarcação das terras atinge em cheio as reivindicações históricas, afirmam as lideranças, pois ela transfere do executivo para o legislativo a palavra final referente à questão dos territórios indígenas e de outros povos, o que avaliam ser um “retrocesso aos avanços históricos obtidos, à custa de muito esforço e luta”.

Em 2017, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) realizou o Acampamento Terra Livre (ATL), de 24 a 28 de abril, considerado pelos organizadores, “o maior da história”. Muito divulgado nas redes sociais, blogs e canais de YouTube, o ATL reuniu, segundo o Instituto Socioambiental, mais de quatro mil indígenas, representantes de 200 povos das diversas regiões do país, que estiveram acampados em Brasília.

A ATL alcançou grande repercussão nacional e internacional, com apoio de artistas renomados e organizações internacionais. Suas principais reivindicações foram:

o Estado progressivamente se articulou para reverter as conquistas asseguradas pela Constituição Federal;[...] Os direitos indígenas sofrem sistemáticos ataques nos distintos âmbitos do Estado: no Poder Executivo, por meio de inúmeras medidas administrativas, jurídicas e políticas que fragilizam e visam desmontar as instituições como a FUNAI e as políticas públicas voltadas aos povos indígenas, implicando na paralização da demarcação das terras indígenas, a precarização senão o caos no atendimento básico à saúde indígena, o engessamento da educação escolar indígena, a inviabilização da gestão, proteção e sustentabilidade dos territórios indígenas, entre outros retrocessos (ATL, 2017).

Como não poderia deixar de ser, essas propostas que atingem conquistas sociais consideradas históricas pelo movimento social e Cinta Vermelha-Jundiba têm sido pauta política da comunidade. Ela tem participado ativamente de manifestações virtuais e presenciais, e não perde oportunidade para dar visibilidade às lutas coletivas.

Quando um ex-presidente da república e sua caravana chegaram ao município de Araçuaí, em outubro de 2017, por exemplo, a jovem permacultora Uakyrê, estudante de Gestão

Ambiental no IFNMG, foi designada pelos indígenas da região do Vale do Jequitinhonha, para ler uma carta para o político. O texto diz:

Quero aqui, neste momento deixar o meu testemunho, a minha gratidão e o meu respeito ao nosso querido e eterno presidente Lula. Sou bolsista, tenho bolsa integral, que possibilita a minha permanência nos estudos. A bolsa de estudo é muito importante porque desempenha uma função social envolvendo àqueles jovens estudantes que sempre foram excluídos: os negros, os indígenas, as trabalhadoras e trabalhadores do campo, as mulheres, as comunidades tradicionais que sempre estiveram presentes na construção e em defesa do nosso país [...] Todos os direitos conquistados pelos povos estão hoje ameaçados pelo atual governo golpista e a bancada ruralista. Não estou aqui falando de esmola e sim de direitos, de cidadania, de respeito à Constituição Brasileira, que em seu governo tínhamos a esperança, sonhos e portas abertas para discussão respeitosa como rezam as práticas democráticas. Nós Pankararu estamos no Vale do Jequitinhonha desde 1994, mas em Minas Gerais, desde a década de 1960, quando meu bisavô, Antônio Ventania Pankararu, guerreiro indígena, lutador pelos direitos de seu povo, foi trazido para um presídio indígena chamado Reformatório Krenak, no município de Resplendor, durante o período da ditadura militar. Ali permaneceu preso por muitos anos até sua morte em 2003 (ARQUIVO DA ALDEIA, 2017).

No texto, a estudante articula sua história familiar e se apresenta como uma atriz social que reclama o reconhecimento de sua própria existência como cidadã indígena no contexto do mundo moderno, a partir das garantias da Constituição Federal. Ela traz o passado de opressão carcerária que sua família enfrentou no regime militar, para expressar sua posição de herdeira de um grupo que tem buscado lutar pelos “direitos do seu povo”. Ao final da leitura, ela entregou ao ex-presidente um documentário e fotografias da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba.

Figura 28 - Uakyrê faz leitura da Carta dos Indígenas do Vale para políticos



Fonte: Geralda Soares (2017).

Essa atitude expressa que a pauta da comunidade se coaduna com a do movimento social, que, desde a década de 1970, pontua a Educação Escolar como luta importante ao lado da demarcação das terras. Isso tem possibilitado, de certa forma, avanços no modo dos intelectuais indígenas analisarem suas pautas referentes ao modelo de educação que seja mais adequada às suas especificidades culturais. Também possibilita o reconhecimento, por parte das instituições acadêmicas, do importante papel dos povos indígenas na formação do Brasil.

Todavia, esse processo ainda carece de uma escuta sistemática e dialógica, e uma avaliação permanente das reivindicações indígenas. A formulação de políticas públicas em torno desse tema representa uma questão de sobrevivência para quase um milhão de pessoas no Brasil de hoje, com tantas complexidades no campo da justiça social.

2.1.4 Saberes indígenas e as instituições acadêmicas

No Brasil, a produção intelectual em programas de pós-graduação, relacionados ao saber indígena surgiu junto com o MIB. Em 1978, tem-se o primeiro registro de uma dissertação de mestrado defendida na UnB, sob autoria de Nancy Antunes Tsupalna, que analisou os processos de educação bilíngue entre os Karajá e Xavante.

No inventário dos estudos realizados sobre povos indígenas no Brasil de 1978 a 2007, Grupioni (2008) aponta que 156 Teses e dissertações foram defendidas sobre esse assunto. Dessas, 90 se concentram na área da educação. Segundo esse autor, hoje os resumos das pesquisas indicam que as reflexões sobre as práticas parecem ganhar terreno, o que reflete certo comprometimento com as questões indigenistas. Paradoxalmente, alerta que

essa produção acadêmica sobre a escola indígena, que tem a marca do engajamento, e cujos autores, em sua grande maioria, estão ou estiveram vinculados a diferentes processos sociais envolvendo escolas indígenas, tem baixa ressonância nos universos que ele investiga, não revertendo em conhecimento aplicado às políticas públicas, que seguem sendo formuladas sem qualquer diálogo com essa produção (GRUPIONI, 2008, p. 27).

Luciano Baniwa (2011) analisa que ainda existe um vasto universo a ser estudado no domínio da educação indígena, dado o crescimento do acesso dos estudantes à educação escolar, pois

se em 2002 o número de estudantes indígenas na educação básica em todo o Brasil era de 117.196, em 2010 esse número subiu para 196.075, atendido por 2.836 escolas, localizadas em 26 Estados e 134 municípios. Do total de estudantes indígenas da

educação básica, 10.000 alunos estão no Ensino Médio. O número parece irrisório, mas representa um crescimento de mais de 400% só nos últimos oito anos, uma vez que em 2002 eram 1.187 alunos secundaristas [...]. Em relação ao ensino superior, se estima 8.000 estudantes indígenas cursando graduação ou pós-graduação em 2011, o que representa mais da metade do contingente de estudantes indígenas no Ensino Médio (LUCIANO BANIWA, 2011, p.41).

Alguns avanços têm sido apontados na definição dos princípios, diretrizes e planos de ação das escolas indígenas do Norte do país, que possuem 72.489 estudantes, representando 49% do total. Nessa região, inúmeras escolas do ensino fundamental já se organizaram, com o apoio de intelectuais, atores sociais externos e do movimento indígena, reivindicando a criação do ensino médio e materiais didáticos de apoio, capazes de efetivar a presença dos povos indígenas na formação do povo brasileiro, conforme pontua Luciano Baniwa (2011). De acordo com ele, esse processo apresenta ambiguidades, pois se

a escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas e a escola indígena diferenciada busca muitas vezes sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, das tecnologias e dos valores do mundo moderno, supervalorizando ou mesmo dando exclusividade ao mundo tradicional indígena, ou buscou um meio termo apostando numa escola híbrida, empobrecida, contraditória e ainda colonizadora (p. 40).

O ponto de vista sustentado por esse intelectual, que foi professor de ensino médio no Alto do Rio Negro, integra o corpo docente da Universidade Federal do Amazonas e a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), desvela contradições e tensões. Sendo assim, muito deve ser pesquisado, dialogado e construído, para que o percurso seja resultado de um consenso, e responda às necessidades de uma escola que tenha o rosto indígena. Um dos caminhos necessários é o (re)conhecimento do modo de ser indígena, que possui seu tempo e espaço próprios, pois, para o senso comum, os conhecimentos tradicionais são muitas vezes vistos como um tesouro que se deve preservar, um saber dos antepassados no qual não se deve inserir o contexto e as práticas da vida moderna¹².

Na minha convivência com a Cinta Vermelha-Jundiba, observei que o realce étnico Pankararu ou Pataxó é um importante marcador para a comunidade, não somente pela ênfase que dá a diversidade, mas também pelas pontes que foram sendo construídas e que buscavam considerar as especificidades e subjetividades de cada grupo (ROCHA; LIBERATO, 2013),

¹² Vida moderna nesta tese é entendida de acordo com a definição de Luciano Baniwa (2011, p. 40): aquela resultante dos benefícios das ciências, das técnicas e das tecnologias disponíveis e acessíveis no mundo de hoje [...] Isso não implica em substituição ou desvalorização dos conhecimentos tradicionais, que continuam como referência identitária e base de direitos.

respeitando essas diferenças. Ao se posicionar como pertencente a um grupo específico, o indivíduo da aldeia pedagogicamente chama a atenção da sociedade circundante para o reconhecimento que se deve fazer aos distintos povos, suas especificidades e subjetividades.

Isso não é um fato isolado, mas um processo que vem sendo articulado como estratégia de sobrevivência e visibilidade, a partir do exemplo do movimento social. Dessa forma, o índio nu que a sociedade brasileira do início da década de 1980 afirmava somente existir no entorno dos irmãos Villas Boas em um distante Xingu, como citado anteriormente, passou a ter visibilidade como Yanomamy, Xavante, Krenak, Guarani, Tukano, Pataxó, Pankararu, Kaingang etc. Nos dias atuais, essas pessoas estão nas universidades, nos cursos de pós-graduação e no exterior realizando pós-doutorado.

Diante disso, as formas de valor da atualidade, relacionam-se ao realce da identidade, novas posições (BARTH, 1998), e a reorganização de princípios educativos não considerados adequados para os grupos. Nesse bojo, o acesso a uma Educação Escolar que os povos indígenas considerem adequada para si, tem sido uma das reivindicações das lideranças.

O ponto de vista que sustento nesta análise é que cada comunidade indígena tem desenvolvido uma relação com a escola ocidental de acordo com aquilo que considera mais adequado e, por isso, não podemos pensar que não haja dubiedade nesse contexto. Alguns grupos buscam pelo viés da escola sua afirmação étnica, como “a manutenção ou revitalização da língua em alguns casos esquecida ou não falada pelos jovens, bem como a valorização de práticas tradicionais depreciadas pelo contato colonizador que assedia os povos com bens e valores ocidentais” (BERGAMASCHI, 2009, p. 170).

No entanto, os indígenas Pankararu e Pataxó da aldeia que convivi ao longo da minha pesquisa relatam que compreendem a educação como um projeto bem maior, que não se reduz à escola. Para a comunidade, tudo está conectado com a Educação, que se baseia na complementaridade e liberdade que pautam, assim como a saúde, alimentação, artesanato, a arte, o Bem Viver etc.

Por isso, a partir de agora passo a apresentar, como prometido anteriormente, o significado da educação para essa comunidade. Em seguida, desemboco no pátio da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba onde, em meio às cabanas circulares, localiza-se a “escola”, ou melhor, sala anexa com suas arestas e frestas trazidas pelo manejo que a comunidade faz do espaço, utilizando sua estrutura física (computadores, cozinha, biblioteca) também para realizar capacitações que consideram adequadas para fortalecer as pautas da comunidade.

2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL DA CINTA VERMELHA-JUNDIBA

A partir deste ponto, elenco um repertório de entrevistas realizadas com atores sociais da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, para que a escuta dessas mulheres e homens possam nos guiar a uma compreensão acerca da chave analítica Educação Indígena, a partir da perspectiva da comunidade estudada.

A escolha dos entrevistados deu-se pelo fato de serem lideranças que a aldeia destaca para sua criação. Como meu trabalho de pesquisa possui um recorte de gênero, optei por entrevistar pessoas a partir de um critério orientado pela equidade e intergeracionalidade, já que as pessoas são de sexo e faixa etária diferentes. Apresento Cleonice Pankararu, Domingos Pataxó, Geralda Soares, To'ê Pankararu, os jovens Tupã Pataxó e Uakyrê Pataxó – Pankararu.

Os depoimentos seguem ordem alfabética e foram gravados com uma câmera de vídeo em momentos distintos da pesquisa. Alguns deles já estão inseridos em documentários participativos realizados o que será indicado no decorrer do texto. Cabe ainda frisar que o papel social de cada pessoa e seu percurso na educação indígena e não indígena, bem como a circunstância em que foi realizada a entrevista, também serão apresentados ao longo do texto.

2.2.1 Cleonice Pankararu

Cleonice Maria da Silva, 54 anos, pertence ao povo Pankararu, irmã do cacique Ivanildo Silva (To'ê Pankararu), mãe de Ytxahá Pankararu Braz, Uakyrê Pankararu Braz, Nehewane Pankararu Braz e avó de Taynawara Lira Pankararu Braz. Ela tem uma vasta experiência educacional acumulada, resultante também de sua participação desde muito jovem no Movimento das Mulheres Indígenas liderado por Maninha Xucuru, como analisei no capítulo anterior.

Bióloga graduada pela UFMG e técnica em Enfermagem, ela é autora da Tese de Conclusão de Curso que versa sobre “Os Desafios do Professor-Educador na (re) Construção de Novos Caminhos para o Ensino Fundamental e Médio: Educação – Formação e Transformação” (2014). Nesse trabalho, a indígena estudou o trabalho da escola da sua aldeia, da Escola Família Agroecológica e do Colégio Estadual da cidade de Araçuaí.

Muito engajada no Movimento Popular de Saúde de Minas Gerais, Cleonice já foi candidata a vereadora em Araçuaí pelo Partido dos Trabalhadores. Articuladora dos grandes projetos da aldeia, como o *Okhá – Kahab* (Casa da Saúde, Cura e Harmonia), Encontro de Pajés e Encontro de Mulheres e Plantas Medicinais, ela é conhecida na região pelo seu jeito silencioso de ser, pelo trabalho que realiza dentro e fora da aldeia e por sua militância no campo da

medicina tradicional. Cleonice foi a responsável pela organização do projeto que deu à aldeia Cinta Vermelha-Jundiba o Prêmio Cultura Indígena de 2009, promovido pelo Ministério da Cultura/ SESC São Paulo.

A primeira parte dessa entrevista aconteceu no projeto III Encontro de Pajés (2014) dentro da Cabana Central, ao meio-dia, quando houve uma parada para o almoço; a segunda foi realizada dentro do projeto *Okhá – Kahab*. Tanto o primeiro quanto o segundo depoimento constam respectivamente nos documentários participativos *A Mão do Pajé* (2014) e *Okhá-Kahab* (2016), que realizamos com a produção de Cleonice, a pedido da comunidade.

Estávamos em pleno dezembro quando a primeira entrevista aconteceu. As trovoadas ainda não haviam caído no semiárido do Vale do Jequitinhonha, e a aldeia apresentava uma luz intensa e avermelhada. Era difícil gravar em vídeo sem que a luz estourasse, por isso, optamos por realizar a entrevista no centro da cabana, no momento do intervalo da programação do Encontro que discutia “As Mudanças Climáticas”, mas que versou, sobretudo, sobre Educação e Bem Viver e, ainda, sobre a criação de uma universidade indígena.

Usando a camiseta do evento, Cleonice parou por quase duas horas para nos dar essa entrevista. Ela justifica a realização dos projetos sociais da seguinte forma:

Os projetos sociais da aldeia fazem a gente perceber que não estamos só na luta, pois tem parceiros e companheiros atentos. O que estamos sofrendo com as mudanças climáticas, a questão da água, passa pela questão de sermos indígenas. Nós temos o costume de bem viver com a diversidade, com os animais e os rios. Nossa visão de um rio é diferente para o meu povo, pois somos das margens do Rio São Francisco. Acreditamos que as águas são vivas, têm energia. Então a vida pra gente é o encanto, o mistério que a água tem, e não há teorias que expliquem isso. Para a gente simplesmente é. A gente está vendo aí o avanço da ciência e sua explicação para algumas coisas, mas elas não nos atendem, por isso, estamos aqui em defesa da vida. Quando a gente fala do nosso avô, Ventania, que foi preso pela ditadura militar e veio morar no presídio indígena, queremos dizer que esse é o lugar de onde viemos. Estamos aqui em Minas por causa disso, pois nosso território foi invadido. Todos sabem quem tem várias hidrelétricas no Rio São Francisco, tem a CHESF (Companhia Hidrelétrica do Rio São Francisco) que mudou vários territórios indígenas. Muitos indígenas tiveram que abandonar, sair e procurar outros espaços. Alguns ainda conseguiram como nós, a gente não aceitou morar em cidade. Mas tem muitos índios que estão morando em cidade, nas favelas. Em São Paulo existe uma favela Pankararu com mais de três mil indígenas, são quinhentas famílias morando naquele amontanhado na beira do Rio Pinheiro e o poluído do Tietê, rios mortos que mataram. Realizamos os Encontros de Pajés, porque um dos pontos que a aldeia queria era fortalecer a espiritualidade, fortalecer a identidade e a cultura, não só do povo Pankararu, mas também dos Pataxó e de outros povos que a gente conhece. Eles são nossos parentes, pois costumamos chamar os outros indígenas de parente. A aldeia sentiu necessidade de fortalecer a espiritualidade, a cultura, a identidade, a sua própria história. Sentiu que estava enfraquecendo, distante dessa questão espiritual, que é muito importante para nosso povo. Esse já é o terceiro Encontro de Pajés. Nós começamos em 2011, pois começamos a perceber essa necessidade de fazer alguma coisa pela nossa aldeia, pela nossa cultura [...] os laços entre os parentes, os povos de língua. Acho que você ficar sem cultura, sem a sua espiritualidade, não tem como

você lutar! Daí partiu essa necessidade de o povo estar conversando e fortalecendo esse lado do indígena.

Cleonice defende que não somente os encontros e o diálogo são importantes, mas também os temas que podem ser explorados nos eventos e que podem contribuir para a sobrevivência da comunidade no mundo moderno, principalmente porque

na civilização de hoje, a tecnologia está mais orientada para matar, do que para salvar vidas. A gente vê tantos avanços aí tecnológicos, o homem vai à lua, vai não sei onde, manda foguetes para todos os lados... mas a vida, o planeta, vive nessa situação: com os rios poluídos e os animais estão morrendo, a Amazônia sendo destruída. Em São Paulo as pessoas estão chegando em casa para beber água de esgoto, tirando o último resto da água pra tratar, com não sei quantos elementos químicos para o ser humano beber. Futuramente, como será que estarão essas pessoas que estão utilizando essa água? Porque o organismo vai reagir, vai ficar doente, pois já tem a questão da poluição, das radiações nos seres humanos. O meu povo já sabia que isso ia acontecer, porque os nossos antigos foram catequizados por uns padres, então eles passassem essas previsões para os padres. Um tataravô nosso, falava que um dia o Rio São Francisco ia secar, que as cachoeiras iam parar de fazer o barulho porque a nossa aldeia lá, chamada Brejos dos Padres, ela fica próxima desse rio, onde havia a cachoeira de Paulo Afonso, que era muito bonita, antes da hidrelétrica. Então os pajés de lá se comunicavam com cachoeiras, que mandavam mensagens sobre quando ia ser dia de chuva, quando não ia. Quando nosso povo foi perseguido pela polícia, que invadia nossa aldeia, era nas cachoeiras que nossos antigos se refugiaram. Por isso que os Pankararu não foram exterminados naquela época. Um dia ele falou que a cachoeira desapareceu, que o rio ia secar e a gente ia atravessar a nado, que ia aparecer algo... naquela época não sabia, que se chamava garrafa de plástico, mas deu a entender que a água ia ser aprisionada em um recipiente pra ser vendida. Então tudo isso, há não sei quantos anos atrás, a pessoa já tinha essa visão: que um dia, ninguém sabe como, ele recebia essas mensagens. Hoje estamos vendo aí, não temos mais água pura no rio. Então gente, nosso III Encontro de Pajés, nossa questão é voltada para água, sobre a nossa espiritualidade, como seres humanos, dotados de inteligência, vivendo dentro do nosso ecossistema, a gente vive se comunicando com vocês, fazendo parte desse universo, juntamente com outros seres.

A liderança acentua que existe uma relação do tema também com a educação de seu povo Pankararu, grupo étnico cuja cosmovisão está ligada às águas do Rio São Francisco e à antiga Cachoeira de Paulo Afonso. Suas palavras expressam a tensão do ser indígena no mundo de hoje, pois

nós, que somos dotados de inteligência, estamos acabando com a nossa vida, nosso meio, destruindo essa cadeia linda que foi criada por um ser superior, com tantas cores, beleza fartura. Perguntaram lá na nossa aldeia – mãe, se um filho nosso conhece um pé de arroz, por que eu conhecia um pé de arroz...nosso avô plantava arroz, milho, abóbora, quiabo, tudo a gente conhecia. Hoje eles não conhecem mais. Cadê os espaços de plantar? Houve aquela destruição total da cultura, da organização social da gente. Então, nós lutamos por moradia, educação, pela terra. As pessoas criticam: Ah, esse pessoal só quer saber de estar reclamando na televisão. Claro, temos de falar, porque isso que a gente está passando hoje, não é culpa da gente. Se eu estou hoje em Minas Gerais, não é culpa minha, e estou comprando terra, não é? Se a gente adquiriu outros costumes, não é culpa da gente. Então a gente está mesmo tentando se adaptar, sobreviver com o que a gente pode melhorar. Agora, uma coisa que a gente sempre

fala é que nossa cultura e nossa identidade nos dá força, resistência. Temos nossa espiritualidade, porque se não fosse isso, nosso povo estaria exterminado totalmente. Se não fosse a nossa espiritualidade, a força dos nossos ancestrais, essa energia positiva que a gente tem da Mãe Terra, da Mãe Natureza, a gente não teria ânimo estar construindo novos caminhos.

Apesar dos dilemas enfrentados pelos grupos étnicos da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, Cleonice afirma que a agenda social da comunidade está pautada pela (re)construção de caminhos de sobrevivência, nos quais a Educação e as parcerias, inclusive com não indígenas que formam a rede da aldeia, são eixos importantes, ou seja, o grupo não se posiciona de forma isolada da sociedade, mas em constante diálogo, já que

nossa luta é construir novos caminhos e tentar melhorar as condições de vida, construir de certa forma, que os brancos que estão aí, nos ajudem, pois a questão política é importante. Em quem a gente vota é quem vai aprovar ou não os projetos de destruição. São poucos os deputados que têm essa visão, pois a maioria está do lado do agronegócio, das mineradoras, das grandes empresas. A gente está vendo a corrupção... acho que somos cidadãos e devemos ficar observando isso aí. Falam que o poder é dos políticos, mas acho que o poder é nosso, porque somos nós que botamos eles lá. Então não é só votar e deixar pra lá não. Eles estão ganhando milhões às custas do povo, do povo pobre, que está aqui sofrendo, bebendo água suja. Então gente o nosso recado é esse.

Diante de tudo isso, a bióloga não perde o eixo da agenda social da aldeia. Ainda que se situe em permanente diálogo com a sociedade nacional, a comunidade tem alguns marcadores de diferença, que posicionam seus grupos diante do mundo e de si mesmos, pois consideram os saberes dos antepassados como estruturantes para o percurso da comunidade em busca de sua cidadania e autonomia. Por tudo isso, seguem em meio às tensões da contemporaneidade, construindo uma Educação ligada aos

saberes tradicionais dos nossos antepassados, que são muito importantes para nós, principalmente porque ajudam a pessoa a se libertar, ser uma pessoa livre [...] A pessoa se conhecendo, sabendo quem é, de onde veio, sua história, ela tem mais capacidade de se libertar de várias coisas que escravizam, dominam, atrapalham a pessoa. Então, nossas crianças precisam se conhecer, saber quem são para poderem ser uma pessoa livre, uma pessoa da paz, ser um cidadão de bem para respeitar o seu espaço, os outros seres do mundo em que vive, e ser um ser humano de verdade [...] O ser humano faz parte de um meio, em que ele está conectado com todas as formas de vida. Então não é uma coisa isolada, ele convive ali com todos os seres visíveis e invisíveis.

Desde essa perspectiva de educação baseada na complementaridade, a bióloga critica a perspectiva da escola em isolar saberes. É necessário o ver, sentir, cheirar, observar, expressar o que se compreende, para que o educando se sinta envolvido pelo tema e o aprendizado seja estimulado. Explica como seria essa metodologia:

Esse processo a gente inicia com o contato. Você tem que trazer essa pessoa que não sabe, que não conhece essa questão da saúde, por exemplo, para ter o contato com as plantas (medicinais). Então, você traz essa pessoa para conhecer, pergunta se ela conhece, porque nós já tivemos jovens aqui, que nem conheciam nada de ervas. Então, primeiro, você tem que trazer a pessoa para conhecer, para ter contato direto com aquela erva, aquela planta e aí aquela pessoa vai falar um pouco, o que é que sente, porque gostou daquela planta, vai falar um pouco de si, e aí a gente vai mostrando: essa serve para isso; aquela é para o banho; a outra para acalmar; aquela para gripe, como o hortelãzinho, que é uma planta comum: o hortelã, erva cidreira, capim santo, as mais conhecidas, mas tem pessoas, jovens que não conhecem não sentem o cheiro. Então, a gente traz as plantas, para as pessoas, jovens, crianças sentirem o cheiro, para eles olharem a forma, perceber se ela tem folha, como que é a flor, qual seu tamanho. Nisso, a pessoa vai se envolvendo ali, junto. Você tem que trazer a pessoa para ver, sentir e se envolver com aquela planta, com aquele vegetal e ver o benéfico dela. Alguém comenta: eu já comprei um chá lá na feira e nem olhei, só peguei lá do jeito que ensinaram, fiz e tomei. Mas nem vi como era a forma da folha, o cheiro, tudo isso muitas vezes passa despercebido. Mas para ensinar jovens, crianças, você tem que trazer elas para ver, participar e se envolver com a planta.

Cleonice Pankararu finalizou a entrevista dizendo que a pessoa deve ter esperança, persistir, não desanimar e saber que as coisas não são fáceis, pois “a gente está numa luta grande, com muitas barreiras para se atravessar. Não se deve desistir, mas procurar construir novos caminhos, em que um segue ajudando ao outro a não se perder. Devemos construir a cultura da paz mesmo e do Bem Viver”, concluiu.

2.2.2 Domingos Pataxó

A próxima entrevista também aconteceu no Encontro de Pajés, em 2014, na cabana feita pelo entrevistado, Domingos Braz (Pataxó), 62 anos, um dos mais velhos da comunidade, e seus dois filhos Tupã e Ytxay. Orador carismático, ele tem uma visão holística do mundo e é um articulador interno do grupo. Durante o evento, ele foi muito ativo e esteve quase todo o tempo com os convidados, a pajé Dona Deja Krenak e seu irmão, Euclides, de 105 anos. Um ano depois desse encontro, eu soube que o ancião veio a falecer logo após o desastre ambiental que ficou conhecido como “A Tragédia de Mariana”, quando o Rio Doce, considerado sagrado para seu grupo étnico, foi morto.

Seu Domingos é tido pela comunidade como uma verdadeira biblioteca dos saberes dos mais antigos. Também homem de seu tempo, ele defende ativamente a implantação de uma universidade indígena no território da aldeia. Durante o Encontro de Pajés, ele desenhou no chão a universidade que considera mais adequada para os povos indígenas daquela região de Minas Gerais. Com um galho seco, o chão de terra batida da cabana central, teve impresso edifícios circulares, que seriam destinados para as disciplinas comuns dos cursos universitários,

mas teria espaço para a “soberania”, para a “educação espiritual”, para o preparo “dos alimentos tradicionais”.

O pajé apontou a produção dos vídeos, que chamou DVDs, como uma estratégia para o grupo conseguir agenciar com a sociedade nacional suas pautas. Destaca que os documentários podem ensinar aos mais jovens os saberes dos mais velhos, com o registro de receitas, modos de construção das casas tradicionais, como as cabanas redondas, confecção de artesanato etc.

Seu Domingos começou a entrevista definindo o ser humano:

Nós somos um pedaço de terra que fala. A Terra chamamos de Mãe, um lugar de onde nosso pai saiu. Nós somos gerados numa terra, minha mãe foi gerada com meu pai. Nós, quando perdermos nosso espírito, aí a terra vai embora. E nós quando estamos vivos, somos um pedaço de terra, mas um pedaço de terra que andava, movimentava, pensava. Aí, quando o nosso olho, que era uma semente, quando saiu essa semente, quando saiu esse olho da semente, então aí completamente nós vivemos. Aí nosso espírito vai pra um lugar maravilhoso, que possa receber outro pajé. Então, tem que ter essa outra espiritualidade, onde move o pensamento da gente que, como eu já falei, é um bocado de terra que anda.

A circularidade de sua narrativa me levou a algumas palavras-chave da complexa interpretação do pajé sobre o ser humano: “viemos da Mãe Terra. Somos um Pedaço de Terra que pensa e se movimenta. Vivemos quando nossos olhos saem da semente”. Essas chaves filosóficas do ser e estar no mundo demonstram o caráter holístico da percepção do pajé e a relação que ele faz entre o ser humano e a natureza, não os separando.

Ao perguntar onde ele aprendeu a ser pajé, seu Domingos foi enfático ao responder:

Essa matéria é do meu pensamento e foi tirado pelo dom, foi uma espiritualidade que indicou pra o meu ser. Então, eu recebi um ensinamento espiritual em outra faculdade, por causa que hoje tem o professor que recebe os estudos materiais e tem os estudos espirituais. É que acontece entre várias tribos que tem isso daí. Hoje, eles estão esquecendo isso daí, mas o meu eu não esqueceu, o meu tem resistência.

Unindo o que deveria ser o que podemos chamar de grade curricular de um curso universitário e os saberes adequados a uma universidade indígena, seu Domingos apresenta disciplinas espirituais que deveriam ser ministradas. Para ele, é importante que elas sejam ministradas em espaços da instituição a céu aberto, já que recorrem a uma pedagogia centrada nos sons e elementos da natureza para fortalecer o que seria “o conteúdo”, como chamamos nos espaços acadêmicos.

Seu Domingos afirma que o sonho, como sinalizado anteriormente, é uma fonte indígena legítima de saber. Através dele, o pajé procura construir uma pedagogia de reconciliação entre o ser humano e natureza. Em suas palavras,

Eu estou sonhando, e sonhando em espírito pra ver se ele me inspira, para eu entregar para as pessoas, para que elas possam aprender coisas espirituais. Essas sementes espirituais significam os estudos por intermédio do escrito, dos livros que a gente vai fazer. Agora, tem outros professores que vão ensinar também português normal, mas eles vão aprender as duas matérias: as espirituais e as outras aprendidas na universidade. Um jeito bom é prestar atenção, ficar, por exemplo, sozinho, isolado e escutar o que a Terra está nos falando. Aqui mesmo é um lugar que eu escuto, eu não sei os outros. Se a pessoa ficar quieta, isolada, sem escutar barulho de nada, aí você vai ver o movimento da terra fazer como se fosse um disco. E daí dessa mesma forma a terra, a natureza rodando e se comunicando com seu pensamento, então você vai ver. Tente se comunicar com a terra, com as matas. É uma coisa muito bonita, no caso a gente amadurece, você toda hora, todo dia, tem comunicação e aquilo vai dando comunicação e muito mais.

Esse aspecto onírico de uma das seis etapas da educação na Cinta Vermelha-Jundiba (narrativas orais, demonstração, observação, imitação, alianças e sonhos) utiliza a simbologia da natureza. Essa, ao ser interpretada através da complexa cosmologia indígena “que chega através dos sonhos”, busca despertar no educando as habilidades de “prestar atenção, ver, escutar e comunicar” saberes que acentuam o território também como importante espaço para se estimular a aprendizagem.

O pajé valeu-se desse aspecto para realizar a dinâmica da água e da semente na abertura do III Encontro de Pajés:

Ontem eu simbolizei as coisas espirituais através da semente. Eu sou a matéria, mas o espírito usa minha boca para me refletir e mostrar como a outra pessoa, como uma criança pode ser. Então essa semente pode nascer. Por isso eu simbolizei com a água e a vida. Então, se eu plantar essa semente nessa terra que está queimada pela destruição humana, essa semente não vai nascer. Então precisa de uma espiritualidade que possa fazer essa semente nascer, brotar. Se tem algum gorgulho nessa semente, ela não vai nascer. Então o gorgulho são as atrapalhões. Muita gente não acredita nas coisas espirituais, mas nas coisas que você pega, que você vê.

Defensor da produção de material didático de apoio para a inserção desses temas nos espaços de aprendizagem, o pajé aponta que seria importante uma “cartilha” que versasse sobre o significado da espiritualidade para os povos indígenas:

Teríamos uma cartilha, significando essa espiritualidade por causa que a planta tem um olho. Se eu sou uma planta e tenho dois olhos, e nesses olhos tem uma menina. Então, essa daí é a espiritualidade, eu não sei se vocês estão me entendendo o que eu tou falando, mas esse olho é meu espírito, se esse espírito sair de mim que é o meu olho, eu vou morrer e esse espírito não vai mais implementar em mim, e eu vou lá pra Mãe Terra de novo. Aí, significando todas essas crianças que vão ser as sementes, que vão estar dentro da escola, dentro da faculdade, e que a gente vai entender, assim como eles vão me entender, aprendendo. Quando as outras aulas de português, eles já sabem o que é, dentro da escola tem uma coisa contrária do que eles estão estudando, aí eles estão vendo as diferenças. Eles vão brilhar em coisas espirituais. Não tem nada onde eles estão estudando, a alma deles vão ser purificada. Eu tenho muita fé que isso vai

ser realizado [...] quando você tem amor no seu coração você se alegra, desabrocha, você fica mais forte e anda muito mais.

Como para os indígenas da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba o movimento é central para a sobrevivência da comunidade que, formada por grupos nômades, percorreu diferentes regiões até chegar ao Vale do Jequitinhonha, esse entrar e sair de grupos e espaços é também orientado pelo que o pajé chama de “amor no seu coração” que te faz ficar “mais forte” e andar “muito mais”. Dessa forma, o indivíduo “desabrocha”, interage, dialoga, ouve, fala e coloca sua agenda social à mesa, manejando estratégias de sobrevivência para a comunidade.

Darlene Taukane, mesmo que oriunda de uma diferente experiência, concorda com o pajé Domingos Pataxó, ao afirmar que isso é muito positivo, “pois significa que não representamos um *papel em branco* [sic] durante o processo de nossas vidas, fomos interagindo, conhecendo e amando; o amor não tem limites nem fronteiras” (2012, p. 116). Segundo ela, esse sentimento pode ser um fio condutor, principalmente no que diz respeito à relação dos grupos com a natureza.

Retomando o depoimento do pajé Domingos, ele explica que existe uma relação quase indissociável entre educação e amor, pois

educar com amor é reunir a sua harmonia, a que você tem com a sua própria casa, sua família, sua comunidade. Você morre pelo seu povo, você tem esse grande amor, você tem uma harmonia imensa que nada paga, você não pode desejar mal a ninguém, você tem que fazer coisas maravilhosas, do mesmo jeito que você quer que as outras pessoas façam [...]. Se eu fizer alguma coisa contraria a minha espiritualidade, ela foge de mim. Todos nós temos uma espiritualidade, e é isso que a gente vai ensinar nessa faculdade para esses que estão nascendo. E os adultos também irão para nossa faculdade aprender e entender. Eles sairão de lá formados também espiritualmente. Para todo canto que ele for, estará entendendo o que o mundo fala, e poderá rebater. Isso que é coisa que meu pensamento fala e a gente nunca pode esquecer. Ele vai sair de lá com uma luz, que nunca poderá esconder para ninguém, porque você tem que brilhar, você tem que fazer a diferença espiritualmente, pra você, pra os outros verem a diferença. É isso que é.

Ao comentar como uma pessoa pode fazer a diferença através da educação, o pajé explica que

a diferença é o que eu estou fazendo, pregando as sementes de amor, de coração para ele entender o que eu sou: um amor e uma diferença para eles, e o brilho também da mesma maneira. A mesma coisa que seja uma flor. Para as meninas, enfermeiras eu falo: vocês são lindas, como se fosse uma flor do campo. O que significa uma flor do campo? A flor do campo ela é lindíssima e cheirosa, mas quando for do meio dia para tarde ela caiu, não vive mais. Então, do mesmo jeito somos nós! Sabemos o dia que vamos chegar à Mãe Terra. Mas somos que nem essa flor. Eu acho que aí dá pra vocês entenderem alguma coisa que eu falo, vocês poderiam guardar e entender o mistério. Isso é mistério!

De acordo com seu Domingos as relações de reciprocidade devem acontecer nos diversos níveis, inclusive no campo familiar. A mulher, na perspectiva do pajé, possui um lugar no mundo dos afetos e das sensibilidades. Em suas próprias palavras:

Um homem sério ele tem que ser sério, no dia que ele acha uma companheira pra ele conversar, ele tem que ser sério, honesto, não só com a mulher, mas com o espírito. A companheira dele vai sentir dentro dela que sou honesto, que sei amar, porque a mulher precisa de muito carinho, muito amor, sinceridade, que hoje falta no mundo inteiro isso aí. As coisas contrárias vão ficar dentro de casa, o mal vai entrar dentro de casa, pois tem espírito bom e espírito mau do mesmo jeito. Então, nós temos que entender isso, porque se a mulher é nossa companheira, ela se encontra desanimada, nós temos que fazer ela rir, pega ela assim e faz: o ratinho saiu daqui comendo o capim, aí chegou aqui no seu suvaquinho e encontro! Faz uma cosquinha que ela está rindo de amor, ela vem cá de novo [...] entrega o amor, entrega a felicidade entrega o que ela precisa. Ela quer mais felicidade pra ela, pra vivencia dela estourar e dentro de casa ela abraçar, abraçar seu filho, abraçar seu marido e tudo que você quer seja abraçado. Isso é harmonia, felicidade, saúde tudo de bom pra pessoa.

A arquitetura seria pensada para abrir diálogos entre a universidade, os alimentos e a comunicação (produção de vídeos)

como essa cabana aqui [redonda]. Haverá uma sala para essa aula espiritual e outra para as aulas normais. Daí nós te que fazer cabana, e eu falei o redor dela tem cem metros até chegar em outra. Ou seja, cem metros de distância de uma pra outra. Vamos ter espaço para fazer beiju, moqueca, pra fazer fogão, pra fazer o caoim. Tudo isso a gente vai fazer pra os nossos visitantes saberem o que é. Isso com uma coisa bastante assentada, por que que a moqueca de peixe, quando chegar a a hora do almoço, a gente terá nessas cabanas as mesas para servir aos visitantes, nossas comidas tradicionais. A panela também, só que a panela a gente aqui não tem, não tem essa panela por cauda dos Pataxó, eles faziam a panela na Bahia com a patioba, amarravam a patioba grandona, mais ou menos um metro e meio cada uma, amarravam o cabo dessa patioba três ou quatro patiobas junto, aqui amarrava cá e fazia um ganho com ela já pronta e colocava assim o pau. Então, colocavam fogo nela, com a carne e tudo e cozinhavam. Quando tava molinha, a gente ia servir. A gente pode pegar as mudas de patioba lá na Bahia, buscar a semente pra gente fazer. Eu já comi muito desse jeito, e isso aí é muito bom. Esses movimentos, tudo vai ser gravado e a gente vai fazer DVD de cada uma de suas histórias.

Neste ponto da entrevista, perguntei ao pajé o porquê de ele considerar os VPs importantes. Ele afirmou

eu acho importante porque, por exemplo, a gente pode fazer um vídeo sobre uma cabana dessa. É para isso. Para ensinar, gerar um emprego para um jovem, para tirar atenção dele de cidade, de show, de coisa por lá. Vamos trazer ele para cá, para assistir o seu trabalho, que vai representar o trabalho cultural da aldeia por intermédio de telão. Os estudantes vão ver de lá, eles vão escrever o filme, uma maneira de desenvolvimento dentro da aldeia, para eles aprenderem, sobreviverem. Isso é o que eu penso.

Dessa forma, o pajé assume o mesmo viés do movimento social e da entrevistada anterior, Cleonice Pankararu. Ele sabe que tipo de educação deve ser construída, e está buscando metodologias que deem suporte ao que considera importante para a educação que a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba defende. Observa-se, em sua narrativa, uma preocupação com a questão da complementaridade e com a importância de fazer os sujeitos sentirem-se parte da “Mãe Terra”. Seu Domingos chegou a modelar um espaço e sugerir instrumentos pedagógicos que, elaborados a partir de recursos visuais e sonoros com as presenças dos mais velhos, possa ser utilizado em experiências de aprendizagem, como os vídeos.

Sendo assim, o percurso natural do aprender indígena não se separaria das demais práticas, pois o ouvir histórias constituiriam o caminho do aprendizado, resultante também de alianças de reciprocidades, cerzidas pelos atos educacionais do ver, imitar e reproduzir fazeres e saberes.

2.2.3 Geralda Soares

“Gêra dos Índios”, 72 anos, como é conhecida em todo o Vale do Jequitinhonha, não pertence à etnia Pataxó ou Pankararu, “mas ela é mais índia que a gente”, me disse certa vez o cacique To’ê Pankararu (Diário de Campo, 23/02/09). Educadora popular, Geralda tem formação em Pedagogia, atuou muitos anos ao lado do grupo de pesquisa do Frei Chico e Lira Marques. Indigenista, ela tem trabalhado com comunidades indígenas há mais de 30 anos. Autora de “Na Trilha dos Borun” (2010), Geralda é especialista no Bem Viver, que inclusive foi tema de sua monografia em curso de especialização pela UFMG. Eu a entrevistei na varanda do projeto Okhá Kahab, em abril de 2015, quando ela analisou a rede de parceiros da aldeia:

Os indígenas daqui têm uma relação com a UFMG, com a Escola Família Agroecológica, com ONGS, com movimentos sociais, com sindicatos, com o Cantinho da Saúde, com a Rede Pacari, Visão Mundial. Esse pessoal todo, de certa forma, influi aqui e faz parte da rede de aprendizado também. Eu falo aprendizado porque os indígenas chegaram aqui no cerrado e não conheciam, não tinha essa ligação. Então, quando começou a aldeia Apukaré, foi um desafio muito grande. Por que eles estavam chegando na área, na região, sem conhecer ninguém, sem saber como é que era, sem saber como é que era uma roça, quais as plantas que tinham aqui. Então, esse contato se deu dessa forma e também através dos projetos de atuação aqui dentro, como por exemplo, com a Universidade de Granada, na Espanha. Nós começamos por iniciativa própria com o Encontro dos Pajés, no entanto, o segundo encontro já entrou com o apoio dessa universidade. O terceiro já foi com outro tipo de apoio, porque vai fortalecendo. Chegou num momento que a gente pensou o seguinte: olha, o pessoal cresceu de muitas formas, de várias áreas mas essa parte da espiritualidade indígena ela ficou sem trabalhar, mas não adiantava só a aldeia fazer isso, então começaram a convocar os outros pajés. Aqui, em três anos, em três encontros vieram pajés mulheres, xamãs [...] e foi uma troca de saberes, de experiência, de conhecimento

muito grande. Eu acho que isso tem repercutido nas aldeias e tem ajudado a entender um pouco o valor que isso tem pra dar continuidade a esses povos, porque a gente tá percebendo o quando o sistema capitalista é destruidor, e quer uniformizar todo mundo.

Ao explicitar como o Bem Viver chegou à comunidade e como se relaciona com a proposta de educação da aldeia, afirma que

a diversidade de culturas, nessa fase neoliberal de avanço sobre os outros territórios, destruição do que ainda é conhecimento dos indígenas, está ficando um pouco afogada. Nós, quando começamos o Encontro de Pajés aqui na aldeia, eu falo nós porque a gente apoia e ajuda nas discussões, era nosso interesse fortalecer o lado indígena, com algo que começasse de dentro das aldeias pra fora. Normalmente você faz um projeto, vem uma ONG, vem um movimento que apoia, mas esse era algo que estava brotando daqui, refletindo sobre eles mesmos, sobre os conhecimentos, sobre as próprias pressões que a sociedade exerce sobre eles. Por exemplo, uma das discussões no segundo encontro de pajés foi a seguinte: de repente há uma mesa de debate na universidade, em que se chama uma pessoa representante das igrejas africanas, budista, israelita, católico, evangélico, mas não há um espaço para um pajé falar. Então, as religiões, as espiritualidades indígenas, nunca são consideradas. Aí vem o enfraquecimento, porque isso vai sendo imposto, o que eles sabem, o que eles conhecem, o que eles acreditam vai sendo afogado, como em mil e quinhentos, como se fosse coisa do passado, que deve acabar, tem que assumir uma religião nova, costumes novos inclusive pra você ser aceito. Então os conhecimentos indígenas muitas vezes são relegados lá pro fundo mesmo da mata para ninguém valorizar, porque não interessa mais. Agora eu acredito que com uma outra vertente, que também começou aqui dentro da aldeia como foi o bem viver, toda essa manifestação que está ocorrendo na Bolívia, essas discussões, essa retomada, essa linha de reflexão que também está atingindo as universidades, como a descolonização, vamos descolonizar nossas mentes, nossas práticas, vamos ver como é realmente que a gente quer viver, como é o mundo que a gente sonha e isso aí, eu acho que trouxe uma nova perspectiva aqui para aldeia.

Essa perspectiva que Geralda posiciona como um suporte capaz de situar a aldeia no mundo moderno surgiu nos Andes. Segundo ela,

O Bem Viver vem da palavra *Sumak Kawsay*, do povo Quéchua. Ele é um movimento que diz o seguinte: esta luta de classes que existe, e sempre colocou o homem no centro e na verdade. No Bem Viver, o homem é uma parte, ele faz parte do conjunto em que tudo está interligado, e uma coisa tem a ver com a outra. Então, o homem não é esse ser especial fora da natureza, ele faz parte do conjunto, então qualquer ação dele reflete no todo. Se você mata uma planta, você mata um ser vivo. Isso de fato é interessante, porque essa discussão mostra uma visão de conjunto, da sociedade, do humano, da natureza. Na Bolívia criaram uma ouvidoria da natureza, ouvidoria da Mãe Terra. Acredito que isso está levando a gente a ver que os indígenas, como disse lá o professor Jonathas Warren são a vanguarda invisível da modernidade, porque há milhares de anos os índios estão dizendo: a terra é nossa mãe, a natureza é nossa mãe, a gente tem que cultivar, tem que cuidar dela, cuidar como ser vivo, a terra é um ser vivo. Então, nós estamos ouvindo isso o tempo todo dos indígenas, só que a gente não ouve bem a coisa, passa de lado. Nessa crise atual que o planeta está vivendo, essa discussão está se tornando atual.

Nos preceitos que compõem esse quadro, e valendo-se de sua experiência por mais de três décadas com os povos indígenas de Minas Gerais e, em particular com os grupos familiares que fundaram a Cinta Vermelha-Jundiba, Soares analisa a paradoxal ideia de que “só que a gente não ouve bem a coisa, passa de lado”, e a correlaciona com os diversos fatores históricos, culturais e sociais.

Acho que é causa inclusive da discriminação do saber do outro, o que o índio fala, quer, tem a ver? Você passa batido, você não ouve. Tem também o racismo da gente. Se um Pai de Santo usa uma erva para purificar o ambiente, a gente foi acostumado a achar que isso não tem valor. Isso é coisa lá deles, até mesmo uma coisa ruim. Ultimamente, toda essa tendência fundamentalista de quebrar os terreiros, quebrar as imagens dos santos, é uma tendência de desvalorização do que o outro sabe, do que o outro conhece. Imagine se houver uma catástrofe muito grande no mundo, as pessoas que vão sobreviver são aquelas que souberem trabalhar a terra, que conhecerem a natureza. Então esse distanciamento da natureza e da pessoa, esse corte que houve [...] O sagrado não existe mais, a terra não é mais sagrada, e você vê os indígenas fazerem reverência às plantas, pedindo licença para plantar, para tirar uma folha. Aí você vê que um instrumento de música você tem que primeiro cuidar dele, conhecer, para depois tocar. Isso é uma coisa assim: um outro modo de sentir, de pensar, de ver, de ouvir.

Ou seja, a visibilidade não se relaciona somente a uma questão de olhar o outro, mas de compreendê-lo e relacionar o visto com o sentido, colocando-se essa experiência em um campo de aprendizado capaz de reconhecer os povos indígenas como importantes formadores da nacionalidade brasileira. Nesse sentido, ao avaliar as práticas de alteridade da Cinta Vermelha-Jundiba e suas relações com o entorno, a pesquisadora Geralda Soares afirma que há uma influência da aldeia na região. Isso se dá não somente com grupos indígenas, mas com não indígenas, inclusive com os parceiros do movimento quilombola. Ela explica que

o quilombo mais próximo que nós temos é o Baú. O pessoal está o tempo todo por aqui. Recentemente eles pediram para conversar sobre nossa proposta do Centro de Formação. O pajé foi convidado para fazer uma palestra lá, sobre essa coisa da formação, porque me parece que eles souberam que o pajé ia a nossa escola. Como lá eles têm uma aula de ética, de costumes, ele iria falar dessa do respeito, que a escola hoje não dá mais. A escola não educa, ela informa, traz muitas informações, os meninos pesquisam, levam pra casa, fazem. Mas, a educação da pessoa, a formação da pessoa, essas estão ficando a desejar, e muito.

Mas, acentuou Geralda, a aldeia tem dialogado com diferentes atores sociais e instituições.

Aqui, nós já tivemos o Encontro Interdisciplinar de Vivências, um projeto da UFMG. Então, ele funciona aqui dentro da comunidade e, por isso, começamos a chamar outros jovens da aldeia para participar dessa formação. É uma ação interior, de

aprendizado. Depois eles vão para comunidades, ficam lá um período de convivência e, em seguida, voltam pra avaliar o aprendizado.

A estudiosa acentua alguns aspectos que devem ser pontuados para compreendermos o que vem a ser educação para a aldeia estudada:

Com esse corte que houve, gerou-se esse distanciamento da natureza e da pessoa. O sagrado não existe mais. A terra não é mais sagrada. Você vê os indígenas fazerem reverência às plantas, pedindo licença para plantar, para tirar uma folha. Aí você vê que um instrumento de música, você tem que primeiro cuidar dele, conhecer, para depois tocar. Isso é uma coisa assim: um outro modo de sentir, de pensar, de ver, de ouvir.

Geralda, muito engajada com a comunidade, revela um olhar crítico, e denota algumas ambiguidades provocadas pelo movimento do grupo, que em seu projeto de busca de estratégias de sobrevivência, enfrenta múltiplas tensões. A primeira foi o desafio de chegar a uma região de semiárido onde não conheciam as plantas nativas e o solo. A segunda, foi a metodologia de criar um projeto de aldeia que fosse construído de “dentro para fora”, com todas as dissensões que isso poderia provocar com as diferentes esferas, inclusive com a sociedade do entorno, pois “os conhecimentos indígenas muitas vezes são relegados lá pro fundo da mata, para ninguém valorizar”.

Acrescento a essas duas, uma terceira: a postura de enfrentar inicialmente a chamada imagem de “índio genérico” na chegada ao Vale do Jequitinhonha, que foi sendo substituída a partir das ênfases da comunidade nas suas fronteiras étnicas (Pankararu e Pataxó), num processo permeado de idas e vindas, como as que observei no campo da alimentação. Originários de regiões diferentes, com culturas alimentares distintas, as famílias precisaram dialogar e planejar um modo de cultivo de plantas, frutas e condimentos que suprisse as necessidades alimentares da comunidade e a soberania de cada grupo.

Recuperaram receitas, fizeram mutirões de plantio, almoços coletivos e passaram a receber visitantes com demonstrações do que vem a ser o *mangute* [alimento] para a aldeia. Um alimento que é bem significativo nesse contexto é o beiju, que na receita do povo Pataxó é molhado com coco e tem uma textura fina. Já na receita do povo Pankararu é salgado, possui uma textura mais encorpada e, normalmente, é servido com carne de sol assada.

Ainda que a comunidade esteja apoiando-se no Bem Viver, uma filosofia dos povos andinos que a coloca em contato com uma rede de acadêmicos, ONGs e diferentes grupos indígenas interessados no tema, pude observar que as lideranças acreditam que a invisibilidade ainda é um desafio a ser enfrentado junto à sociedade nacional, o que de certa forma, acreditam

comprometer sua agenda social. Sendo assim, ao analisar os temas dos projetos sociais realizados nos últimos dez anos, observei que a aldeia segue tecendo uma rede e, ao mesmo tempo que não se percebe sozinha neste mundo moderno com todas suas tensões e dissensões, faz-se perceber como uma comunidade que possui certas práticas que auxiliam na convivência com o semiárido, influenciando, por exemplo, a vizinha comunidade Quilombola Baú. Nesse processo, a aldeia acredita estar fortalecendo seu projeto de Educação através de um percurso que considera adequado ao grupo.

Em uma perspectiva crítica, Geralda Soares lembra-nos que a educação do ser humano, baseada em um “outro modo de sentir, pensar, ver, ouvir, sem um corte entre a pessoa e a natureza” ainda precisa ser discutida, pois “a escola não educa, ela informa, traz muitas informações”. Assim, tanto pelas práticas adotadas quanto pela leitura que a aldeia tem da educação escolar, fica evidente que a educação que o grupo defende baseia-se em alianças de reciprocidades diárias, construídas por atos educacionais do ouvir, ver, imitar, refletir e reproduzir saberes, sabores e suores.

2.2.4 To'ê Pankararu

Ivanildo Cardoso da Silva, 46 anos, cujo nome indígena é To'ê (palavra que significa fogo), pertence ao povo Pankararu. Cacique da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, ele é um filósofo, artista plástico, artesão, um homem de seu tempo. Percebi age como um diplomata em espaços institucionais, como um militante em assembleias, como aprendiz em rodas de conversa e como pai de família e avô, quando está na aldeia. To'ê é daqueles cidadãos que pondera, mas ao falar expressa a imagem de alguém que sempre sabe o que quer, ainda que não saiba como irá ou poderá fazê-lo.

Segundo ele, “ninguém, muito menos o índio, nasce simplesmente como um bicho. Todo filho que nasce cai no chão cultural, onde o húmus étnico se tem acumulado durante anos” (TO'Ê PANKARARU, 2004). Essa máxima denota sua cosmovisão sobre a formação do ser humano, sempre amalgamada pela terra não estéril, mas rica em vida e pronta para fazer outras existências brotarem.

O “húmus”, ou etnicidade, sugere o grau de pertencimento que o indivíduo indígena forma em si, assentado na memória e na orientação das cosmologias. Estoque cultural em contínua transformação, ele é vivo, dinâmico, um elemento que provoca o aspecto mutável dos traços culturais e, por conseguinte, da mutação dentro e fora da organização social do grupo, que evolui constantemente.

A partir dessa acepção, os grupos sociais assentados no passado pensam o futuro, buscando, através de um sistema educativo, a afirmação étnica, sua revitalização e a valorização de práticas “dos mais velhos”, que somadas a alternativas do mundo moderno, dão pistas para se manejar estratégias de sobrevivência aos desafios impostos em um mundo globalizado. A etnicidade sugere movimento, reconstrução, avanços e recuos, tensões e dissensões, nascimento e morte, próprios dos ciclos da vida. Nesse percurso, as relações de sociabilidade e as lutas dos grupos, orientam a construção dos próprios sujeitos envolvidos.

Essa acepção de To'ê pode ser resultante do fato de sua família ser marcadamente nômade, e ter convivido com diversos grupos étnicos, além de ter sido candanga em Brasília na época da construção. Como ele relata, seus pais, Eugênio e Benvinda Pankararu, viviam mudando-se. Nascido na Ilha do Bananal, no atual estado do Tocantins, ele aprendeu a língua Xerente aos seis anos de idade, já que sua família morou alguns anos com esse povo e a casa de seus pais vivia cheia de compadres, conforme analisei no capítulo anterior.

Ao ouvir diferentes histórias, ele foi construindo sua concepção sobre os modos de ser indígena. Aos nove anos, quando iniciou seus estudos, ele ainda não falava português. O Xerente foi silenciado em uma escola cujo diretor castigava severamente as crianças, inclusive utilizando a palmatória. Dessa experiência surgiu um dos marcadores de convivência na Cinta Vermelha-Jundiba: nessa aldeia não se deve praticar qualquer forma de castigo.

Em 1983, quando sua família se mudou para Minas Gerais, Fazenda Guarani, ele foi matriculado na escola dessa aldeia, sendo que os professores não eram indígenas, mas pessoas vindas da cidade de Carmésia. Sua irmã mais velha, Cleonice Pankararu, já havia concluído seus estudos em Dourados, Mato Grosso, e era técnica em enfermagem. Ela me “incentivou a prosseguir na escola, inclusive custeando o necessário e ajudando os pais com as despesas da casa”, relata a liderança, ao reconhecer o papel de sua irmã também em sua formação escolar.

Assim, To'ê cursou o antigo ginásio (hoje Ensino Fundamental Maior) em Carmésia, cidade que ficava a uma distância de 8km de sua casa. Relata que ele e seus colegas faziam esse percurso diariamente a pé, “e era muito duro, mas a gente seguia em frente”.

Em sua entrevista, gravada durante o “III Encontro de Pajés”, quando ele contou sua história após recitar o poema do Bem Viver, que abre o próximo capítulo, o cacique afirmou:

Não sou escritor, mas gosto de estar refletindo e às vezes escrevo, eu não apresento, mas tenho várias coisas escritas. Eu vi que várias partes que eu coloquei em meu poema, tocaram alguém. Esse poema veio às onze e meia da noite e foi até umas duas horas da manhã, quando fiquei pensando um pouco na vida. São nessas pequenas palavras que eu escuto o pajé, meu avô que Deus o tenha. Quando eu iniciei com “Deus criou o mundo e não trouxe cerca” foi justamente com a palavra de meu avô,

que morreu exilado do Reformatório Krenak, Vale do Rio Doce. Eu era adolescente, quase criança, mas nunca esqueci.

Politizado, observei que To'ê, possui o poder da oratória e utiliza os espaços institucionais para posicionar a agenda social da comunidade e as tensões que ela enfrenta no mundo atual. Ecologista engajado e muito conhecido na região do Vale do Jequitinhonha, o cacique, que se declara contra os projetos de monocultura do eucalipto, afirma que os tidos projetos de “desenvolvimento” estão destruindo sistematicamente toda a flora e a fauna que ainda são sobreviventes na região. Isso implica, como destaca, uma grande tensão para quem trabalha com uma forma de vida centrada nos rituais agrários. Ao relatar esta situação, ele questiona como sua comunidade irá praticar o Bem Viver e ensiná-lo às gerações futuras, se a natureza está sendo dizimada. Diz:

A nascente debaixo daquela serra, a gente passa para a criança: aquela parte ali é intocável, porque se você tira a mata de lá, acabará essa água que estamos bebendo, que tomamos banho. Ela vai secar. Isso é uma aprendizagem. Então isso aí é um desafio, alguns pensam nós indígenas somos preguiçosos, não é esse nosso sentido de trabalhar, pois dentro da área indígena tudo é conservado: tem madeira de lei, tem ouro, tem diamante, não preocupava a gente porque se mexesse ali, nós teríamos conforto, nós éramos pra ser... pra ser os caras! Se fosse pra pensar nesse sentido, mas não. Não pensamos assim, e estamos vendo aí as consequências. Eu acho engraçado que uma vez quando começou a Usina Irapé, o cara meteu a máquina lá de corrente e saiu levando tudo, nós só via jacu descendo e era onde tinha pequizeiro, mangabeira, coqueiro, onde o povo sobrevive, os ribeirinhos sobrevivem disso, fazendo vassoura de catar. Mas antes, lá em cima, e eu ainda alcancei quatro nascentes na chapada do Alagadiço.

Posicionando-se de forma engajada, o cacique ressalta que formaliza denúncias, recorre a advogados, jornalistas e pesquisadores de sua rede, como também aos órgãos competentes em busca de justiça social e ambiental. Ao mesmo tempo, maneja as tensões da sociedade do entorno, buscando a sobrevivência da comunidade, pois sabe que a natureza é uma grande mestra para suas crianças compreenderem o que é ser indígena no mundo atual. Ele relata que durante essa luta,

lá vamos nós pra denúncia, enquanto índio, enquanto defensor da natureza, denunciemos. O cara falou: eu vou sobrevoar e vou ver! O cara foi e viu tudo, deu uma resposta na rádio aí, que tinha recebido denúncia, que estavam desmatando a nascente e falou que era engano, e disse que era um simples agricultor fazendo uma roça. Mas isso pra mim é muito importante, esse momento porque é nessas pequenas falas, nesses pequenos toques que as pessoas vão se alertando que é uma dormência, fica dormente por muito tempo, mas uma hora acordaremos. E meu avô dizia: a Terra nos cria, a Terra nos come! Eu acredito. O que é vida mesmo? Eu acho que a vida está em tudo, vida é tudo que se movimenta, vida é tudo que cresce, que sai. Eu simplesmente sou um apreendedor da vida, ainda estou aqui, acho que aprendi tantas coisas. Eu acho que esse mistério, a aprendizagem também é um mistério.

O que para Geralda Soares significa uma agenda que “não é ouvida, passa de lado”, para To’ê representa a “dormência”. Dito de outra forma, ele considera que a dormência seria uma antítese do engajamento político e da reciprocidade com todos os seres vivos, não somente humanos, que a Cinta Vermelha-Jundiba defende. Desde a perspectiva holística dessa liderança, podemos dizer, sem exagero, que ele acredita no movimento simbólico e material como forma indígena de se aprender e ensinar a sobreviver, pois a “Terra nos cria, a Terra nos come”.

2.2.5 Tupã Pataxó

Meu encontro com Tupã, 32 anos, aconteceu na Cabana do Pajé. Foi seu Domingos quem falou: você precisa entrevistar o Tupã, ele está aprendendo a ser pajé. De voz muito pausada e com o corpo cheio de pinturas de jenipapo, o filho do pajé Domingos posicionou-se como professor, afirmando:

O meu pai foca muito em mim, devido eu ser professor, pois tenho que fazer o meu papel, de procurar entender cada vez mais, para poder passar para os demais. Então, a importância de eu estar passando o meu ensinamento para as pessoas, depende muito de mim e da minha procura por esses conhecimentos, da sabedoria, do que é saber.

Discorrendo sobre o saber indígena, Tupã afirma que é

a espiritualidade indígena, é a importância do sagrado do povo indígena. O saber significa uma cabana, esse centro cultural, a aldeia, o que nela existe, o sobrenatural. Meu pai está ensinando muito sobre isso para mim. Ele sempre fala que o pajé, já nasce com aquele dom de sabedoria. Então, quando eu ouço meu pai falando me dá uma alegria imensa, arrepiando o meu corpo porque isso não é uma brincadeira pra mim. Isso vem de geração em geração. Dentro do meu peito, que cada ser que envolve a aldeia, cada coisa tem sua importância: da pedra até os demais seres, pra mim tudo isso tem vida, tudo que tem na natureza tem vida. Tudo é importante pra gente e a gente tem que saber respeitar isso, ensinar as crianças a saber também respeitar a Mãe Natureza, pois é dela que a gente colhe todo o nosso fruto.

A despeito da dicotomia que existe entre natureza e ser humano, na perspectiva da Educação, Tupã comenta que o professor indígena deve ter

orgulho de ser índio, de aprender com seu pai, com sua mãe, com o cacique. Quando eu ensino uma criança, eu sei que são ensinamentos deles. Então, a preparação assim vem do interesse da própria pessoa. Eu mesmo me interesso, eu gosto. A natureza e a espiritualidade estão no meu sangue. Eu sonho muito, sonho com as coisas. Antes desse encontro aqui, eu já sonhava que maravilha seria. [...]. Então, quando está no coração assim ser pajé, a gente prevê aquilo que vai acontecer. Como eu estava ouvindo ontem, o velho índio falando sobre a importância do povo, ele falou que sente o fogo, que está na mão do pajé. Quando o pajé coloca a mão, o fogo queima. Então

o pajé tem a fé dele e a espiritualidade com a Mãe Terra. Quando ele coloca a mão, tem uma fé, e tudo é possível.

Tupã relata nesta citação, o percurso natural do indígena: aprender permanentemente, “ouvindo os mais velhos, em contato com a natureza e com a espiritualidade”, cuja aprendizagem, nesse último campo, se dá também através dos sonhos, ou seja, numa construção não binária, diferente da ocidental. Assim, o professor segue constituindo uma memória relevante e peculiar à Educação Indígena, no qual não há distinção entre o concreto das práticas e os aprendizados.

Neste ponto, Tupã pontua uma perspectiva considerada por Marcos Terena em sua entrevista a Munduruku (2012, p. 174) como algo que não se pode perder de vista: o lugar de distinção do saber tradicional dos povos, que pode ser uma forma eficaz de neutralizar o surgimento de um grupo de “intelectuais indígenas cheios de preconceito contra o índio tradicional”. Ou seja, ao reter os ensinamentos dos mais velhos e partilhá-los com seus estudantes, o professor indígena atua como um catalisador importante para o movimento de fortalecimento do seu grupo étnico, evitando a “divisão”, a qual é opositiva à construção indígena, que é “compositiva”.

Ao concluir sua entrevista, Tupã afirmou considerar necessário cada ser humano procurar dentro de si suas virtudes. “A minha é a expressão de alegria com o meu povo. Eu acho que as pessoas se sentem bem perto de mim, eu sou muito alegre, eu sempre procuro conversar”. Sendo assim, em meio às tensões vividas pelos diferentes grupos indígenas, encontram-se, na aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, indivíduos que cimentam suas capacidades na formação não somente de um território diverso, mas também de um percurso que ressignifica o sentido do ser indígena, ainda que isso não possa ser aplicado a todos os grupos, já que cada ser humano, indígena ou não, possui suas subjetividades.

2.2.6 Uakyrê Pankararu-Pataxó

Uakyrê, 20 anos, é a entrevistada mais jovem desta pesquisa, filha de pai Pataxó e mãe Pankararu. Seu nome significa lua cheia e ela se posiciona como permacultora, formada pela Escola Família Agroecológica de Araçuaí (EFA), criada após a chegada da aldeia na região. Muito atuante no projeto *Okhá-Kahab*, no plantio de plantas e hortaliças, ela divide seu tempo entre a agenda do LPJ, curso de graduação no IFNMG e a agenda social da aldeia, lugar onde vive com suas irmãs, sobrinha e mãe.

Conheci essa indígena quando ela tinha cerca de dez anos. Hoje, percebo que se construiu dentro dela uma liderança jovem, atenta para as questões sociais, ecológicas e de gênero. Uakyrê é fotógrafa e ativista em defesa do papel da mulher indígena na sociedade atual. Os *posts* dela no seu Facebook expressam alguns elementos dessa indígena que nasceu em uma aldeia, cujos pais são de grupos étnicos distintos, e que vive entre o mundo da cidade e da comunidade. Conforme registrei em meu Diário de Campo, ela afirma:

Não seja aquela pessoa que enfeita a criança com trajes indígenas e ensina a bater a mão na boca fazendo aquele barulho estranho que nem faz parte da tradição. Ensine primeiramente o respeito (19/04/2017). Que shopping que nada, quero é me esbanjar em uma feira de artesanato hippie (03/05/2017).

Nos dois textos, a indígena inserida na sociedade de consumo, assume uma posição clara, pois marca sua subjetividade diante das tensões e explicita o caminho que, no momento atual, decidiu trilhar. Muito politizada, Uakyrê estudou na escola da Cinta Vermelha - Jundiba nos anos iniciais e cursou o Ensino Médio na EFA. Eu a entrevistei em abril de 2015 na Cabana Central da aldeia.

Ela me explicou que o objetivo da EFA é deixar os jovens não saírem do meio rural para a cidade, já que a cidade “não é um lugar onde se pode ter uma vida melhor, pois na propriedade rural você tem toda a terra pra cultivar, pode ter uma pequena plantação, e produzir para vender na feira, adquirindo seu sustento”. Explicou:

A EFA é uma escola diferenciada e tem um papel muito importante para as pessoas do campo, porque ela transmite o princípio da agroecologia, que é você produzir sem estar danificando o solo, ou utilizando métodos que danifiquem o ciclo ecológico da natureza. Então ela tem um papel fundamental também porque abrange as pessoas, os jovens filhos de pequenos agricultores a continuarem no seu lugar de origem, e não deixar o campo e ir para cidade. Ela incentiva a agricultura familiar, o que é muito positivo, porque as pessoas com um pedacinho de terra, podem tirar matéria prima para obter o seu recurso tipo: galinha, ela bota o ovo, daí o ovo caipira vai vender na feira; faz biscoito pra vender na feira. Então, tem vários exemplos assim de colegas meus que só sobrevivem da agricultura.

Entusiasta da agricultura familiar, Uakyrê defende ser importante a produção de alimentos em pequena escala, sem o uso de pesticidas, bem como a fixação das pessoas em suas regiões e pequenas propriedades. No entanto, conhecedora das ambiguidades que se impõem diante da sociedade atual, ela pondera que:

com o aparecimento de novas tecnologias, digamos assim, os jovens têm essa concepção de que se você for para cidade, você vai ter um lugar melhor para morar e emprego. Só que na verdade, não é isso mesmo que acontece, porque é o agricultor

que sustenta a cidade. Então, se ficar só os mais velhos no campo, e os jovens forem saindo, não vai ter quem dê continuidade às produções.

A permacultora também fez algumas reflexões sobre os métodos e técnicas que são mais adequados para a agricultura no mundo de hoje, inclusive colocando em xeque as queimadas que eram realizadas por seus antepassados. Esse fato demonstra a reconstrução do seu olhar diante das tecnologias que respondam ao que considera o Bem Viver indígena no mundo de hoje:

Eu tenho muita preocupação com a agricultura chamada tradicional, porque ela utiliza muitos métodos que fogem da agroecologia, como a queima, por exemplo. Nos primeiros meses quando você queima para fazer uma plantação, o enxofre é um tipo de elemento que vai ajudar na produção, mas com o passar do tempo, se você for continuar com a queimada, a terra vai ficar infértil.

Defende que, com a agroecologia, isso não vai acontecer, pois

ela visa mais a conservação do solo, sem utilizar esses métodos, sem essa queima, sem a utilização de maquinários pesados. Já agroecologia [...] não utiliza produtos que irão estar prejudicando o solo e a pessoa, gerando alguma doença. Os pesticidas acabam com a saúde do agricultor.

Sendo assim, Uakyrê posiciona-se como uma pessoa indígena cujo percurso é marcado pela “vida múltipla”, parafraseando Benites Ava Guarani-Kaiowá (2012), isto é, seu movimento da aldeia para a cidade de Araçuaí é envolto pela hibridação de saberes, perspectiva que a EFA lhe trouxe. Em outras palavras, ao abrir mão das queimadas, uma metodologia tradicional de plantio, muito utilizada quando alguns grupos indígenas ateavam fogo, ocasionalmente, em faixas cuidadosamente selecionadas, eliminando cobras, escorpiões, plantas espinhosas e ervas daninhas superficiais (LEONEL, 2000), Uakyrê demonstra um manejo para a sobrevivência da própria comunidade.

Na atual situação sedentária de cultivo da terra que a aldeia vive, inclusive envidando esforços de recuperação do solo degradado por séculos, os indivíduos valem-se de estratégias que consideram importantes e evitam as queimadas e o enxofre que, inicialmente, ajuda na produção dos alimentos, mas com o tempo fará a terra ficar infértil, explica a permacultora. A partir dessa evidência, compreende-se o porquê de a comunidade acreditar que o ensino da EFA é importante para a sobrevivência da aldeia, já que essa escola “propõe aos jovens serem construtores do futuro, visando bem viver com a natureza, com o solo, com tudo... com o outro”.

Uakyrê é uma defensora da igualdade de gênero, e afirma que na EFA “há um exercício bom” nessa perspectiva. “Sempre que um aluno que chega lá, normalmente nunca lavou uma

vasilha. Lá, eles lavam também, passam pano, lavam roupa, aprendem o trabalho doméstico e outras coisas também. As meninas aprendem a capinar, fazer coroamento nas plantas, adubar etc.” Dessa maneira, as tarefas não são diferenciadas por gênero, o que dá uma perspectiva peculiar para o trabalho da educação, que valoriza a diversidade.

Figura 29 - **Manejo das plantas medicinais no herbário**



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Como acentua a jovem indígena, nesse contexto cuja opção é a agroecologia, as tensões emergem de diferentes espaços, pois “a gente passa por desafios bem grandes”. Durante meu trabalho de pesquisa de campo, presenciei sua rotina diária no manejo do herbário e no plantio das árvores frutíferas, tentando fortalecer o pomar ao redor da Casa da Saúde Cura e Harmonia (*Okhá-Kahab*). O chão de terra que foi batida pelo gado por séculos ainda mostra marcas que reagem duramente ao trabalho da permacultora que, no sol do semiárido, tenta abrir espaço para plantar juerana, pitombeiras e ingazeiras.

Dizendo de outro modo, os seis passos para a aprendizagem indígena que a Cinta Vermelha-Jundiba considera mais adequada para si podem ser encontrados em múltiplas iniciativas. Cito alguns exemplos construídos no trabalho de campo e início pelas “narrativas orais”, registradas nos relatos de Tupã e Cleonice. O primeiro destaca as experiências cumulativas ouvidas a partir do contato direto com as práticas do pajé, seu pai. Já a segunda, ressalta a escuta das receitas de chás de suas tias, que permitiram a formação e a “cultura” em continuada transformação.

Sendo assim, o engajamento da comunidade em sua forma própria de educar está assentado na troca de saberes, que se inicia no ouvir os mais velhos e, em seguida reproduzir

essas narrativas. Destarte, quando esses atores sociais reproduzem esses saberes para as gerações mais novas, adicionam elementos a partir de seus próprios construtos. Tupã os reconstrói em suas aulas, principalmente através das atividades de campo, em que busca sensibilizar os estudantes para ouvir e reproduzir os cantos dos pássaros, por exemplo. Cleonice os agrega nas diversas atividades que realiza, principalmente no espaço da *Okhá Kahab*.

Quando essa bióloga, que também é técnica em enfermagem, estava acompanhando sua filha em trabalho de parto, conforme relatos, ela lhe deu um banho com folhas de abacateiro e mamona, para que a “força viesse”. Após essa preparação, ela a levou para a maternidade na cidade. A indígena valeu-se não só do saber das suas parentes mais velhas, mas também do serviço de saúde no hospital local, cujo protocolo ela conhece de perto, devido ao saber e experiência acumulados no campo das políticas de saúde pública para os povos indígenas.

Um segundo passo observado é a “demonstração”, como a desenhada no croqui por seu Domingos Pataxó durante o III Encontro de Pajés. Ali, ele categorizou uma espécie de laboratório de soberania alimentar, ao esboçar um espaço destinado ao preparo de comidas e bebidas tradicionais, “beiju, moqueca, caoim, e equipamentos, como o fogão a lenha e a forma da folha da patioba”. Nesse processo, a educação iria inserir “o ver para entender [...] formando os estudantes também espiritualmente [...] para eles entenderem o que o mundo fala, e rebater”.

O pajé associou, portanto, a relação entre os modos de preparo, demonstrada no passo a passo das receitas, à inserção dos saberes espirituais. Posicionou ambos como elementos cruciais para a “cultura”, que se consolida através do território e, portanto, da conquista dos direitos indígenas garantidos na Constituição. Isto posto, o “observar” implica decodificar, interpretar e, nos momentos oportunos, defender e “agir” para fortalecer as lutas indígenas da comunidade, que perpassam pela soberania e SAN. Seu Domingos chegou a sugerir a criação de instrumentos pedagógicos de suporte vídeos e cartilhas, que, elaborados a partir dos relatos dos mais velhos, pudessem ser utilizados em experiências de aprendizagem.

Isso cria um elo para o terceiro passo, a “imitação”, que perpassa a proximidade, o contato direto e, por conseguinte, as alianças de reciprocidade diárias. Na comunidade, percebi que os exemplos que os adultos dão no falar em voz baixa, ouvir mais do que falar ou em dar e receber presentes (alimentos, receitas, bens materiais e imateriais), passam a ser imitados pelas gerações mais novas. Pude perceber que, nesse aspecto relativo ao protocolo dos presentes, a comunidade tece peças originadas baseando-se tanto nos ensinamentos dos mais velhos, como no quarto passo, a “imitação” das “cores da natureza, a grande mestra”, como relatou o cacique (Diário de Campo, 04/04/2015).

O quinto passo registrado para a aprendizagem são as “alianças”, principalmente as resultantes da formação da rede de sociabilidades com indígenas e não indígenas, como o fluxograma (Figura 1). A sexta etapa é o “sonho”. Como explicou o pajé Domingos, esse processo onírico traz as memórias e a inspiração, mas “não acontece apenas quando se está dormindo”.

Acordado, segundo ele, o sujeito também pode fazê-lo, ao entrar em uma comunicação com a Mãe Terra. Para que isso ocorra, “devemos ficar sozinhos, isolados, prestar atenção e escutar o que Ela está nos falando”, disse. O sonho é uma etapa de aprendizagem tão relevante para os saberes dessa comunidade, que levou seu Domingos a afirmar: “somente pode ser pajé quem sonha”.

Diante de tudo isso, podemos compreender o porquê de a comunidade ter feito “esses acordos absurdos para tentar sobreviver”, como acentua o cacique To’ê, ao se referir ao empréstimo oriundo do PNCF para comprar os 68 hectares de terra, em 2005. Considero, nesta Tese, que esse ato foi uma solução para viabilizar, naquele dado momento histórico, os aspectos diretamente relacionados ao mínimo vital necessário ao mínimo social da comunidade. Somente assim, como relatou o cacique, as cinco famílias poderiam dar continuidade ao processo educativo no qual suas crianças pudessem se perceber, no contexto do mundo atual, como indígenas, da forma como a Cinta Vermelha-Jundiba compreende que deve sê-lo.

Esse chão seria também um lugar para se cultivar as formas de representação do grupo ou “cultura”. Sendo assim, fica evidente que a aldeia tem suas especificidades e, ao mesmo tempo que rejeita certos preceitos do mundo não indígena, também adere pragmaticamente a alguns deles por “necessidade”, como relata To’ê. Essa postura ainda provoca tensões internas e externas com os parentes indígenas, inclusive gerando marcas sociais, políticas e econômicas, pois o movimento social entende que a terra deve ser conquistada por meio de um processo que requer o laudo antropológico/estudo técnico/parecer/ demarcação pelo governo federal.

Paradoxalmente, mesmo agindo de forma descolada dos métodos oficiais vigentes, o território da comunidade vem se transformando em um espaço de resiliência e de ensino-aprendizagem permanente, pois a comunidade pode se valer da sua rede de sociabilidades. Observei esse aspecto nas reuniões e projetos que a comunidade mantém com seus parceiros indígenas e não indígenas. Nessas oportunidades, suas lideranças articulam através de diálogos, banners, vídeos e fotografias, uma série de elementos que acreditam ter a capacidade de sensibilizar distintos atores sociais sobre seus modos de ver o mundo na perspectiva do Bem Viver.

Portanto, ao mesmo tempo em que discorre sobre sua busca pela autonomia, dignidade e soberania, a Cinta Vermelha-Jundiba procura respostas necessárias às demandas urgentes do cotidiano em um percurso pedagógico que se vale da sensibilização e do contato. Ora, levar as pessoas para a Cabana Central em pleno Terreiro do Sol é uma estratégia para o ensino dos modos de ser indígena e das demandas do tempo presente da aldeia. Vi muitas pessoas saírem de lá “encharcadas”, como diria Paulo Freire, da “cultura” da comunidade. Indivíduos específicos não somente se pintavam, cantavam, tomavam caoim ou comiam peixe na folha da bananeira, mas acabavam se envolvendo com articulações e preparação de dossiês e documentos, como as Cartas Abertas, por exemplo, para dar léxico legal e/ou visibilidade à bandeira de luta da comunidade, apoiando-a de inúmeras formas.

Essas práticas e as inúmeras formas que presenciei de a comunidade buscar “integrar no viver de seu povo uma construção social que não desconheça os desafios colocados para os indígenas, mas que sensibilize seus indivíduos a se sentirem parte da natureza”, como sugere Cleonice Pankararu (2014), aliada ao calendário da aldeia, que cito no capítulo anterior, conduziram-me a chave analítica desta Tese que serve de elemento interpretativo para a educação que esse grupo indígena defende: os alimentos.

Desde o projeto inicial da comunidade, os alimentos serviram de base de protocolo de sistema de linguagem como entende Barthes (2008), para que, através de um sistema de cultivo, a permacultura, os dois povos cultivassem alimentos e plantas medicinais que consideravam relevantes para o seu mínimo vital, ao mesmo tempo que reconstruíam as matas, via reflorestamento.

Com alimentação suficiente para atender as suas necessidades, a comunidade seguiu em direção à construção dos espaços que seriam fulcrais para seu mínimo social: as cabanas, o *Okha- Kahab*, as casas e a sala anexa ou escola. Isso significa dizer que “os mínimos vitais de alimentação e abrigo e os mínimos sociais de organização” (CANDIDO, 2003, p. 32) foram estabelecidos como forma de garantir a sobrevivência do grupo, que se ajustou ao meio e suas transformações sociais.

Logo, pouco a pouco o território transformou-se em um espaço comunitário de sistematização de um conjunto de processos envolvidos na socialização dos indivíduos, nos quais os diálogos horizontais e respeitosos da diversidade indígena e não indígena assentavam um projeto de educação considerado adequado para a Cinta Vermelha-Jundiba.

Posicionando-se como “apreendedores da pedagogia de uma coisa grande, que buscam a retomada dos saberes dos mais velhos, e da convivência respeitosa com a Mãe Terra”, a comunidade passou a englobar em seu calendário mecanismos constitutivos de formas próprias

de estar no mundo. Assim, iniciou a produção sistemática de encontros regionais e nacionais para discutir temas ligados às mudanças climáticas, gênero e plantas medicinais, por exemplo, nos quais convidava pesquisadores indígenas e não indígenas.

Nessas oportunidades, posicionavam sua perspectiva de Bem Viver, na qual a vida dos seres humanos não se dicotomiza da natureza, e que seria o elemento gerador do processo ensino – aprendizagem na comunidade. Nesse bojo, conforme percebi no meu trabalho de campo, os ritos agrários, mutirões de plantio, colheita e modos de preparo dos alimentos e chás assentam um complexo conteúdo de soberania, autonomia, dignidade na Cinta Vermelha-Jundiba. Por conseguinte, deságuam em uma das importantes bandeiras da comunidade: a SAN. Retomarei esse ponto mais adiante.

Nas palavras de Domingos Pataxó, Geralda Soares, To'ê Pankararu, Tupã Pataxó e Uakyrê Pankararu-Pataxó, respectivamente, quando o sujeito indígena se afasta de seus alimentos, ele está se afastando da sua “soberania e espiritualidade, do seu saber, “cultura”, virtude e alegria, e da sua diversidade e sobrevivência”. Nessa dinâmica, defendem que as marcas da complementaridade e organicidade devem despertar esses sujeitos da “dormência”, impulsionando-os a agir pelo Bem Viver no território, por seus direitos como cidadãos.

Em uma contextualização histórica e política, Cleonice Pankararu comentou que seu “avô plantava arroz, milho, abóbora, quiabo, e tudo a gente conhecia. Hoje eles [nossos filhos] não conhecem mais. Cadê os espaços de plantar?” Sendo assim, tanto os projetos de permacultura e do herbário quanto os projetos sociais (Encontro de Pajés, Encontro de Mulheres e Plantas, Ohká-Kahab), constituem-se em marcadores da Educação Indígena que está sendo construída pela comunidade, em direção ao que suas lideranças entendem como o modelo mais adequado para si.

A Cinta Vermelha-Jundiba, segundo relatos, defende que, enquanto não existe uma universidade indígena na região, os indivíduos da aldeia devem se valer da educação de nível superior disponível na sociedade nacional. Dessa forma, poderão constituir base política e técnica, que os respalde para lutar pelo bem comum e sobrevivência dos povos indígenas, neste mundo globalizado. Nesse bojo, a escola de Ensino Fundamental Menor da aldeia, integra o conjunto dos seus processos educativos. É sobre ela que irei discorrer no próximo tópico.

2.2.7. A escola linear no Terreiro do Sol

Formulando novamente o que foi dito, ainda que a Educação Escolar não se constitua em uma das categorias-chave desta Tese, pois me detenho à educação na perspectiva das

práticas sociais do grupo, no texto que se segue apresento a escola construída no Terreiro do Sol, como parte constitutiva da Educação que a comunidade está desenvolvendo.

Cleonice Pankararu (2014) em “Os desafios do professor-educador na (re)construção de novos caminhos para o ensino fundamental e médio: educação formação e transformação”, pontua que a aprendizagem não deve ser imposta como se o aluno fosse um depositário vazio. Por isso, defende a experimentação, as vivências simples, o ver, palpar, cheirar, como elementos pedagógicos importantes para conectar o mundo interior ao exterior, provocando a aprendizagem e a harmonia com o mundo.

Segundo assinala, quando as cinco famílias chegaram a Araçuaí, em 2003, levaram 12 crianças em idade escolar. Nesse contexto, era necessário reinseri-las na educação formal. Surgiu um grande desafio, pois os espaços disponíveis apresentavam metodologias dicotômicas as quais estavam habituadas. A partir deste ponto da análise, apoio-me nos estudos de Geralda Soares (2012) que, ao comparar dados durante sua extensa convivência com o grupo, ponderou sobre a implantação da escola na aldeia. Deixo agora ela falar.

Como a chegada das famílias se deu em julho, alugaram casas na cidade para que os estudantes não perdessem o ano letivo. As crianças que estavam cursando o Ensino Fundamental foram para a Escola da Barra ao Pontal, conhecida como Itira, já as duas que estavam no Ensino Médio foram matriculados em Araçuaí. “Essa situação gerou grande desconforto para as famílias e para as crianças, pois até então nunca haviam estudado fora de sua aldeia. Os pais ficavam muito preocupados, vendo seus filhos andando em pleno sol de quase 40°C, em um percurso de mais ou menos 7 km, todos os dias” (p. 22). A escola de Itira “nunca havia recebido indígenas e nossas crianças se viram em um ambiente cuja didática elas desconheciam, com muito barulho, o que não estavam acostumadas” (TO’Ê PANKARARU, entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Diante disso, as lideranças ficaram ainda mais determinadas a formar uma aldeia, que refletisse seu modo de viver. Isso gerou tensões, pois o grupo passou a negociar sua inserção na sociedade local, sem abrir mão de sua identidade indígena. Enquanto isso, dois professores To’ê Pankararu e Yamany Pataxó, formados no curso superior de Magistério Indígena promovido pela FUNAI em parceria com a UFMG, no Parque Estadual do Rio Doce, trabalhavam como educadores na Escola Estadual Indígena Bakumuxá Pataxó, nas proximidades de Araçuaí.

Quando houve a aquisição da terra, as lideranças da comunidade, a partir da Lei nº 9394/1996, procuraram os órgãos competentes para instalação de uma escola na aldeia. Reivindicavam que ela seria uma via para o “fortalecimento da cultura e identidade dentro do

território” (p. 21). Tiveram que lidar com a ambiguidade gerada pelo fato de que, como suas terras não era reconhecidas como indígena pela União, “o pedido de ter uma escola própria foi negado, como se o direito à educação fosse direito secundário e não fundamental” (p. 22). Assim, a Cinta Vermelha-Jundiba aceitou a instalação na aldeia de uma sala anexa da Escola Estadual Aparecida Dutra, de Araçuaí, e a construiu em taipa, pelo sistema de mutirão.

Figura 30 – Primeira escola da comunidade



Fonte: Arquivo da professora Cecília Rocha (2006).

Esse espaço possuía uma estrutura precária. Havia apenas uma sala com carteiras doadas, muitas delas quebradas, e um quadro. A cozinha era pequena e não havia banheiro nas suas dependências, uma vez que o sistema de saneamento básico da aldeia não havia sido ainda construído. No entanto, a aldeia festejou esse momento, pois seus filhos mais novos não teriam que sair da comunidade para estudar na cidade (SOARES, 2012).

Os professores prosseguiram com seu projeto e fixaram nas paredes o alfabeto da língua Pataxó, com desenhos resultantes de algumas atividades dos dez estudantes, um fogão para ser feita a merenda escolar e um filtro de barro, para que a qualidade da água não comprometesse a saúde do grupo. Desta forma, acentua Soares, o ano letivo de 2006 foi iniciado na comunidade, funcionando em sistema multisseriado com aulas em português, mas com a inserção de aulas

resultantes de um trabalho de pesquisa da aldeia sobre a língua Pataxó. Essa língua, bem como a Pankararu, é considerada morta, pois foi proibida de ser falada pelos colonizadores. Como não poderia deixar de ser, naquele dado momento, esses conteúdos eram ministrados no horário oposto ao das aulas.

Figura 31 – Cozinha da primeira escola da aldeia



Fonte: Arquivo da professora Cecília Rocha (2006).

Somente em 2012, o edifício atual foi construído. Sua proposta é ser uma escola intercultural bilíngue de língua Pataxó-Pankararu, que se configure em um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do aprendizado, capaz de preparar o grupo para o pleno exercício e gozo dos direitos, e do cumprimento dos deveres como cidadãos indígenas e brasileiros (SOARES, 2012). Ambiguamente, ainda se constitui em uma sala anexa da Escola de Araçuaí e, portanto, segue o programa oficial de ensino do estado. O espaço, quando está funcionando, é monitorado pela Secretaria Estadual de Educação que avalia os aspectos técnicos, como o preenchimento dos diários, dos sistemas de informações sobre a escola e a gestão dos recursos (materiais e financeiros).

Figura 32 – A nova escola



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

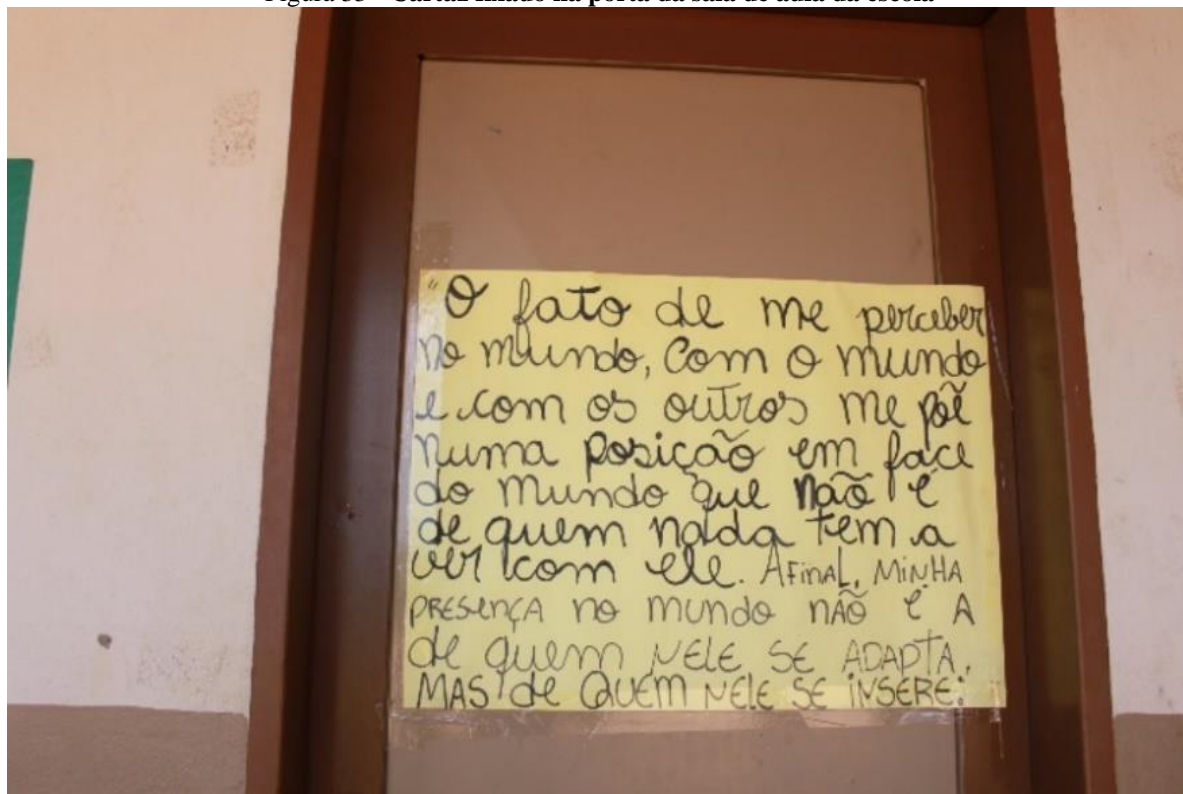
Nesse campo de convergências e contradições, a aldeia vem fazendo um manejo para que sua proposta de Educação, que insere todos os espaços do território no processo de aprendizagem, seja compreendida. A Cinta Vermelha-Jundiba defende, como sublinha Cleonice Pankararu, que “ao invés de se aprender a ser alguém na vida, a vida deve ser trazida para a aprendizagem” (Diário de Campo, 05/04/15).

Destarte, nem sempre esse processo realiza-se livre de tensões. Conforme o relato de um professor da aldeia, em determinada visita de avaliação que recebeu de uma funcionária da Secretaria de Educação, ele teve seu método de ensino rechaçado. O educador indígena explicou que a técnica do Estado chegou à comunidade, quando ele estava ministrando aula fora da sala, em uma área de reflorestamento. Segundo ela, o curso somente poderia acontecer dentro da sala, e não no “meio do mato”. Por isso, ele foi criticado e teve de se explicar formalmente, já que a avaliadora não compreendeu aquela experiência como “aula”.

O binarismo acentuado pela avaliadora do Estado diante do que ela acreditava ser a forma ‘certa’ de ensinar, em detrimento do que julgou ser um método ‘errado’, provocou certa desarticulação das frentes em construção da aldeia. O professor em tela informou que os estudantes ficaram confusos e ele se sentiu constrangido. Quando me prestou esse depoimento, já fazia cerca de um ano do ocorrido, mas ainda eram visíveis as marcas dessa dissensão.

Intrigada pela postura da avaliadora diante da pedagogia que a comunidade defende como sendo uma proposta de algo grande, saí dessa entrevista objetivando registrar na escola elementos que ilustrassem o sistema educativo que a comunidade postula. Encontrei na porta da sua primeira sala de aula o seguinte cartaz:

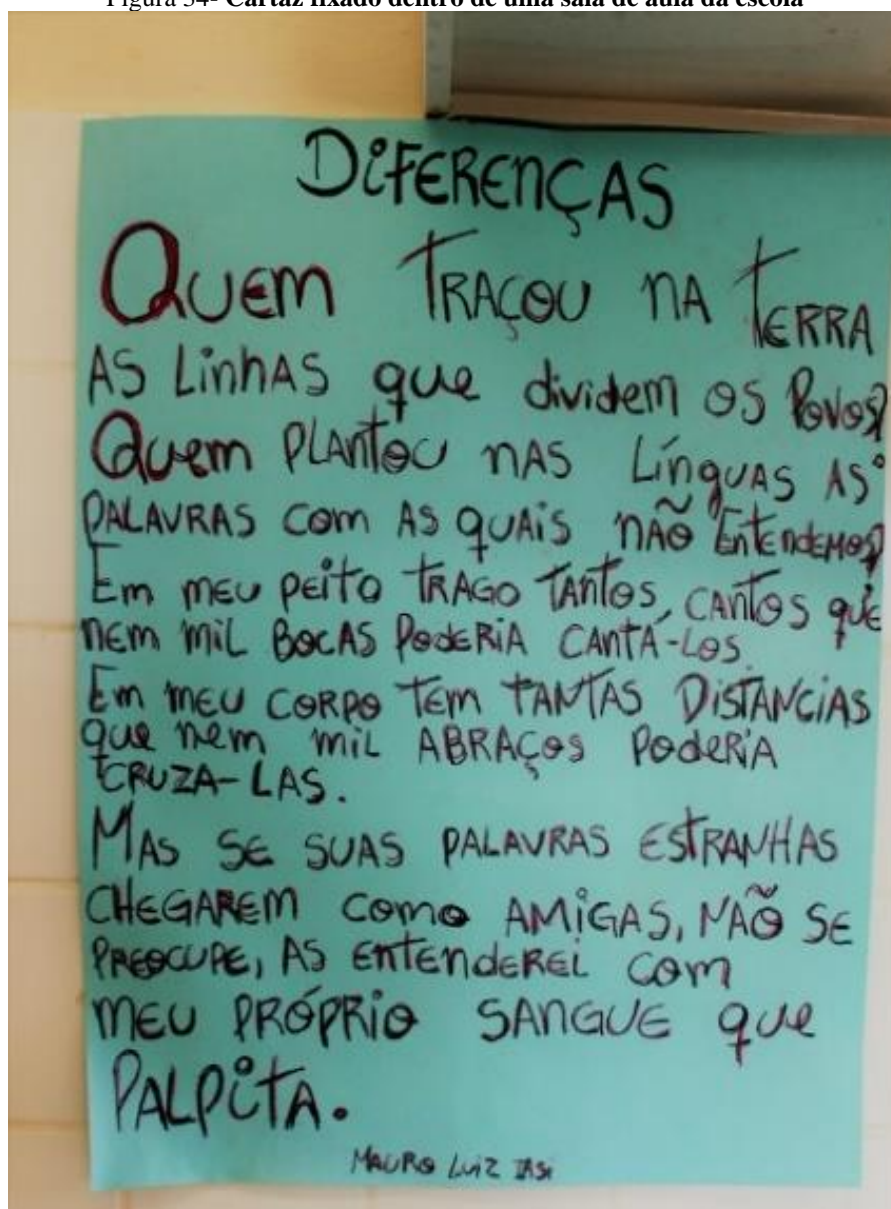
Figura 33 - Cartaz fixado na porta da sala de aula da escola



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Evidentemente influenciado pela metodologia de Paulo Freire, esse texto acentua a perspectiva de que a figura do professor, como ser que transmite o saber a outro que simplesmente o retém, é a primeira razão pela qual a escola não tem capacidade para substituir a família indígena na educação dos membros da comunidade. Perceber-se 'no e com o mundo', não perpassa pelo binarismo, mas pela noção de inserção.

Figura 34- Cartaz fixado dentro de uma sala de aula da escola



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Esta segunda imagem nos remete, entre outros aspectos, às marcas do processo de colonização, ‘que dividem povos e plantam línguas’. No entanto, ao mesmo tempo em que elas denotam a resistência da comunidade ao que foi imposto historicamente, revelam a resiliência, que permite a aldeia abrir-se para receber em sua rede de sociabilidades, sujeitos sociais indígenas e não indígenas, que irão oportunizar o desenvolvimento do projeto da Cinta Vermelha-Jundiba. Logo, “se suas palavras estranhas chegarem como amigas, não se preocupe, as entenderei como meu próprio sangue que palpita”. Isso implica dizer que a diversidade étnica e sociocultural impressa neste cartaz é perpassada não só pelos saberes dos mais velhos, mas também pelos saberes do mundo moderno que a comunidade considera importantes.

Neste ponto da análise, devo esclarecer que, quando utilizo a noção de resiliência, refiro-me ao que Luciano Baniwa (2013, p.163) denomina de “capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, mesmo em ambiente desfavorável, construir-se ou reconstruir-se positivamente em face de adversidades”. Por assim dizer, esse autor defende e concordo com ele, que a resiliência valoriza a capacidade “ativa, criativa e reativa dos indígenas, que se negam a ser vítimas passivas, em nome de seu protagonismo e de sua autonomia” (p.163).

A lenda do início deste capítulo, contada pelo cacique da aldeia, também ilustra esse aspecto. Nela, os caçadores indígenas contornam a imposição religiosa aos seus hábitos alimentares, recuando inicialmente e avançando posteriormente, sem desistir de persistir no que acreditam ser o mais adequado para os membros de sua comunidade.

Figura 35 - Na sala de aula, mapa mundial e signos indígenas.



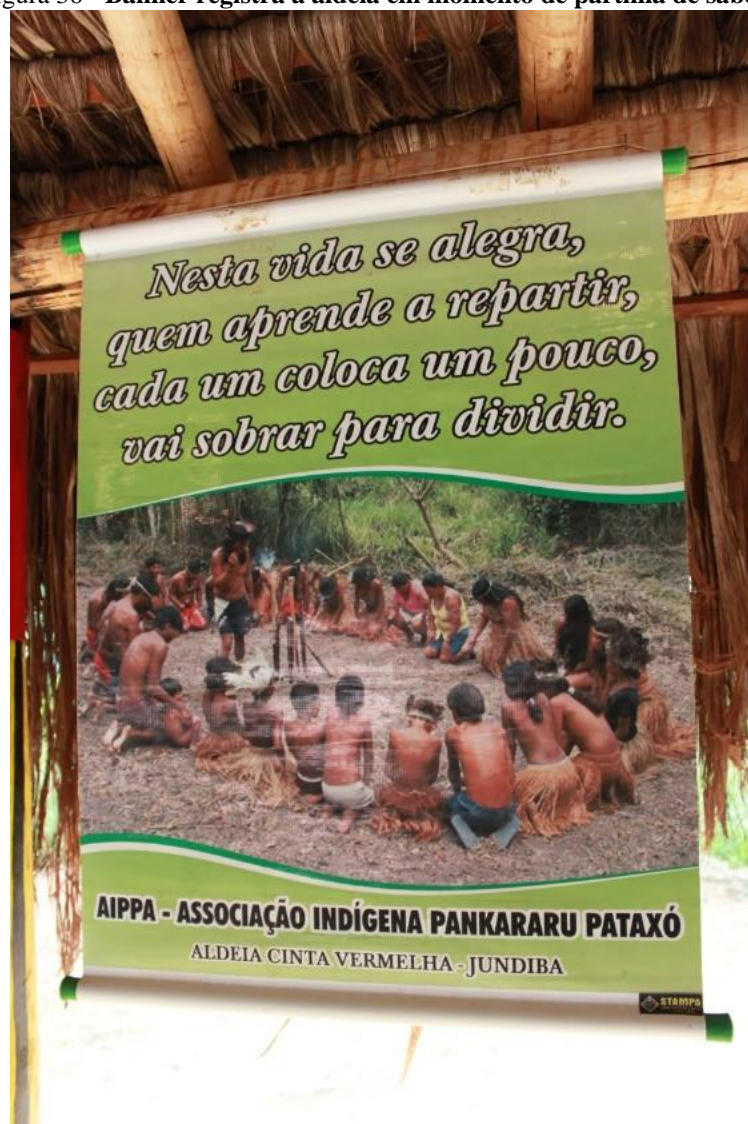
Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

A imagem acima nos dá pistas de como essa negociação pode ser possível, mesmo em um espaço que pode sofrer intervenções diretas de membros externos ao grupo, já que esta sala é uma extensão da escola da cidade. Logo, os professores inserem seus traços sociais nos

materiais pedagógicos disponibilizados, e seguem a grade curricular oficial. No entanto, observei que também trabalham com leituras e práticas relativas à sua “cultura”.

O próximo registro imagético foi realizado na Cabana Central da aldeia. Nela, a comunidade mantém uma espécie de exposição permanente de seus banners, muitos deles utilizados nas palestras que ela profere sobre a vida na Cinta Vermelha-Jundiba, principalmente no mês de abril, quando no calendário oficial brasileiro, comemora-se o Dia do Índio. Nesses suportes, há uma série de mensagens que ilustram os princípios de complementaridade, soberania e autonomia que o grupo sustenta. “Aprender a repartir” é uma delas, pois a comunidade, a partir dos referenciais apreendidos com seus mais velhos, relata que a sobrevivência, consciente e estratégica para se construir um projeto de Bem Viver coletivo, depende da permanente partilha e do altruísmo.

Figura 36 - Banner registra a aldeia em momento de partilha de saberes



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Esse banner registra uma atividade “extra-classe” e ilustra o contorno da comunidade diante dos conflitos de avaliação às suas iniciativas educacionais. Logo, a evidência disponível sugere não ser improvável, que o projeto da “pedagogia de algo grande”, que a Cinta Vermelha-Jundiba postula, ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Como acentua a bióloga Cleonice Pankararu, “a vida é circular, pois tudo está ligado. O que fazemos aqui repercute em todos os lados” (Entrevista gravada pela autora, em novembro de 2015).

Portanto, ao reivindicar o bem viver para as gerações presentes e futuras, a partir da recuperação dos saberes dos mais velhos e do acesso à educação formal, a comunidade remete-nos à negação das condições precárias que ela conhece muito bem, e que são vividas por muitos grupos indígenas e não indígenas. Cleonice relatou que possui muitos parentes Pankararu que vivem na cidade de São Paulo, na Real Parque, uma das maiores favelas indígenas do país.

Segundo a perspectiva dessa liderança, isso pode ser digno, alguém pode imaginar que essa seja uma ideia de se viver melhor, mas não assenta com a perspectiva do Bem Viver que a aldeia defende. Para essa comunidade, segundo relatos, a pessoa deve procurar manter-se em harmonia com a natureza, protegendo-a e criando mecanismos para que os impactos ambientais sejam mitigados.

Sua posição se entrelaça ao resgate da cidadania como estratégia de desconstrução da exclusão. Logo, a Cinta Vermelha-Jundiba sabe o que quer, por que o quer e para que quer. Discute, estuda, experimenta, recua, avança, contorna conflitos e tensões perseguindo seu projeto, pois defende a bandeira do Bem Viver. Nesse contexto, não separa a teoria da prática, e busca formar “cidadãos de bem, livres das coisas que escravizam, respeitoso com a natureza”, como apregoa Cleonice Pankararu (2014), e também “protagonistas de sua própria história”, como defende To’e Pankararu (2015).

Para tanto, sugere o pajé Domingos Pataxó (2014) da forma como o interpreto, a orientação filosófica das cosmologias indígenas devem ser (re)conhecidas e respeitadas. E isso somente será possível através da educação pensada como um processo constitutivo de um sistema social amplo, cujas práticas não se dicotomizam da palavra dita ou escrita.

No ano de 2015, como os estudantes da aldeia passaram para o Ensino Fundamental Maior, a escola deixou de ofertar atividades de ensino formal na comunidade. Passou a realizar minicursos, palestras e reuniões. No momento atual, a comunidade está buscando aliados para ativar o CFII.

2.3 SABERES E SABORES

Nos preceitos que compõem esse quadro, caminho, a partir deste ponto da análise, para a relação entre saberes e sabores. Encontrei essa referência em uma multiplicidade de situações da Cinta Vermelha-Jundiba. Como dito anteriormente, ela se posiciona como articuladora da pedagogia do Bem-Viver, sendo que basicamente duas questões lhe dão suporte: 1) o desejo em se dedicar a uma agricultura que promova a SAN dos grupos, através da permacultura e agroecologia e 2) a vontade de vivenciar uma “pedagogia de algo grande”, como chama, que fortaleça a espiritualidade, o Rio, a chapada, a caatinga e o território com o plantio do Bem Viver.

Essas intenções deságuam na acepção de que, com o mínimo vital articulado na primeira fase da aldeia, o grupo movimentou-se em direção ao mínimo social, no qual a educação emancipatória possui signo distintivo. E isso não deve dar-se somente entre as paredes construídas pela escola. A Cinta Vermelha-Jundiba tem clareza disso, pois vários de seus membros, incluindo o cacique To’ê Pankararu, relatam que viveram na própria pele os castigos impetrados para que negassem seus modos de vida.

Ao se posicionar por essa clivagem, a comunidade nos remete a uma ideia próxima ao que Adorno (1995) considera educação para emancipação, aquela que deve ser “apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social” (p. 16). Descobrimos as condições para interferir em seu rumo e resolvendo seu mínimo vital através da formação da rede de apoio, compra da terra, viabilização do projeto de permacultura e plantas medicinais, além da substituição das casas de taipa pelas de tijolo, a aldeia passou a trabalhar em uma linha que pudesse fortalecer o seu mínimo social.

Procurou, a partir de 2010, apoiar seus professores na conclusão de seus cursos de graduação no Programa de Licenciatura Intercultural para Formadores Indígenas (UFMG), incentivando-os a incorporar, em suas pesquisas, a recuperação dos saberes dos mais velhos, como a língua e as técnicas agrícolas. Nessa clivagem, encontra-se a chave que encontrei para analisar o viés da educação na Cinta Vermelha-Jundiba.

Ainda que a comunidade, conforme relatos, estivesse vivenciando um relativo equilíbrio social referente às suas necessidades básicas, ela não deixou de acentuar a relevância dos alimentos produzidos através de técnicas respeitadas em relação à natureza e à soberania alimentar do grupo, como base de seu projeto de construção de uma “pedagogia de algo grande e de Bem Viver”.

Prosseguiu investigando soluções agroecológicas que permitissem sua convivência com o semiárido. Ao mesmo tempo, buscou expandir sua organização social, desta vez para criar uma universidade indígena que pudesse formar estudantes oriundos dos diversos grupos étnicos da região. A base desse projeto de universidade foi apresentada pelo pajé Domingos Pataxó durante o III Encontro de Pajés, oportunidade em que, pausadamente, ele a desenhou com um galho seco no chão de terra batida da cabana central.

Esse croqui parecia muito bem interiorizado pelos indivíduos da aldeia. Percebi que as lideranças, jovens e crianças, mantinham olhares e ouvidos sintonizados com a proposta.

Nas palavras do pajé, a ideia surgiu porque

eu pensei no preconceito contra os povos indígenas, como tá no mundo. Então, pensei isso para poder fazer não surgir uma coisa contrária entre os estudantes indígenas e nas faculdades do povo não índio. Eu vejo muita divisão. Branco morrendo por lá...sendo matado. Então essa faculdade daqui será um lugar de soberania, alegria, de ensinamento cultural e espiritual [...] A gente vai plantar todas as qualidades de fruta: plantar laranja e tudo o que for de fruta pra dar a gente daqui, nossos estudantes e visitantes [...] A gente vai fazer uma coisa como fosse um museu histórico, para abrigar as nossas histórias (DOMINGOS PATAXÓ, gravação realizada pela autora, em dezembro de 2014).

Evocando sua preocupação com a “divisão entre o mundo indígena e o do branco”, o pajé anuncia a relevância que a comunidade dispensa à complementaridade. Da forma como interpreto, ele sugere que acentuar dicotomias entre atores sociais indígenas e não indígenas, que compartilham ideias emancipatórias, inviabiliza a existência de uma rede de sociabilidades, considerada muito importante para a sobrevivência da comunidade no mundo atual.

Ao sublinhar os verbos “plantar e abrigar”, seu Domingo revela o cerne do entendimento do papel da educação para a Cinta Vermelha-Jundiba: um sistema para assentar os saberes, sabores e sociabilidades da comunidade. Parafraseando Candido (2003), o mínimo educacional necessário para o mínimo social que a comunidade postula, é também construído pelo mínimo vital.

Repercuta dessa clivagem a ideia que a educação nessa comunidade é assinalada pela percepção das experiências com/na natureza, em um processo de ensino - aprendizagem marcado pelos órgãos do sentido (paladar, olfato, tato, visão e audição). Portanto, nas páginas subsequentes, analiso a relação entre saber e sabor, para desaguar na categoria de análise SAN. Meu ponto de partida são os textos clássicos da teoria da educação, publicados em diferentes momentos históricos.

Essa questão da relação entre o saber e o sabor não é nova. É crível sustentar que ela atravessa a história da teoria da educação (séculos XVI ao XX) e nos guia, dentre outras

perspectivas, aos diversos saberes e práticas que forjam o conhecimento sobre a condição humana e seus métodos. Isso nos dá suporte à compreensão de como o ocidente dialogou com o tema educação e alimento no passado e como isso se reflete no presente. “O homem não nasce acabado e somente se aperfeiçoa pela educação”, postula Erasmus (1469-1536) em “De Pueris - Dos Meninos” (s/d). O intelectual de Rotterdam chama atenção para o fato de que o alimento tem um papel importante nesse processo, pois

com efeito, enquanto, de um lado, muitos temem prejudicar a criança com o estudo, de outro lado, não se atemorizam com o perigo acarretado pelo consumo imoderado de alimentos que prejudicam não menos o espírito que o organismo, sem falar da diversidade de carnes e bebidas nada condizentes com aquela idade. E há mais. Levam os filhos a banquetes frequentes e prolongados, atravessam noites onde são engolfados em alimentos apimentados e quentes a ponto de, por vezes, vomitarem. (ERASMUS, s/d, p. 65)

O pensador discorre também sobre a necessidade de se cuidar da alimentação e, por conseguinte, da saúde da criança, ingredientes considerados vitais para a educação escolar. Para ele, tudo deve ser dosado com muita cautela, para que os meninos não se sintam fatigados e enfraquecidos intelectualmente, pois “aprende muito mais quem arde no desejo de aprender” (p. 66). Erasmus, defensor da não punição, prática recorrente no alinhamento cultural de sua época, descreve como a radical substituição de alimentos servia, em alguns castigos extremos, de objeto para os abusos praticados por alguns preceptores em atos que deveriam ser educacionais:

Certo menino de apenas doze anos, filho de pais de elevado padrão social e aos quais o preceptor devia reconhecimento, foi submetido a tratos tão execrands que apenas podem ser atribuídos a um Mecênio ou a um Falaris. Entupiram, com fezes humanas, a boca do garoto até o ponto de não expelir a carga, tendo, em decorrência, que deglutir boa parte. Que tirano ousaria cometer crueldade tão grande? Diz o provérbio grego: Após teus manjares, saberemos [...] Após o suplício, o menino adoeceu com riscos graves para a integridade física e mental [...] Fato é que a enfermidade do corpo até que foi, em parte, debelada pelos medicamentos, mas a sua mente ficou profundamente abalada, sendo de crer que jamais recupere o vigor anterior (ERASMUS, s/d, pp. 75 - 76).

Para esse intelectual holandês, educar é a arte de incentivar, amando-se a criança, pois o amor ameniza dificuldades. Afirma que o preceptor deve saber fazer-se criança, a fim “de granjear o amor” (p. 85) daqueles que estão sob sua tutela. Alerta que se deve seguir o caminho dos pais e nutrizes no cuidado com os educandos, inclusive com considerável zelo pela alimentação, uma vez que a “criança não deve comer de tudo [...] e a primeira atenção, portanto, deve ser com os alimentos similares ao leite, nunca diferentes” (p. 86). Para o autor de “De Pueris”, há uma clara relação entre a dinâmica de se nutrir o corpo e a mente, ou seja, o que é servido aos poucos é bem sorvido.

Essa ideia da “mente sã e corpo são” está no âmago da “Didática Magna” (1657), escrita por Comenius (1592 – 1670), 130 anos após a publicação do clássico de Erasmo. Por acreditar que a educação cura a corrupção do gênero humano, o pensador buscou criar uma didática que fosse uma arte universal de ensinar a todos a partir do que ele chamou de pansofia, uma doutrina que visava formar toda a juventude cristã na verdadeira piedade, nos bons costumes, na arte das línguas e numa sabedoria múltipla, como a “arvorezinha do paraíso” (2002, p. 380).

O autor afirma que o corpo humano precisa de alimento, mas não em demasia, pois isso provoca uma difícil digestão. À vista disso, ele explica que o equilíbrio da dieta a ser ingerida é um importante ingrediente, para que não se prejudique a própria vida, já que

a morte advém das doenças; as doenças, dos humores ruins; os humores ruins, da má digestão; a má digestão, da superabundância de alimento, pois não pode o estômago digerir tudo o que recebe, deixando passar para os membros, necessariamente, humores mal digeridos; destes só podem nascer doenças (COMENIUS, 2002, p. 141).

Comenius orienta o consumo de uma alimentação simples e moderada, aconselhando aos pais que não ofereçam a seus filhos substâncias que irrite a garganta, sugerindo vegetais e água como uma dieta a ser cultivada. Ele observa que há uma relação muito próxima entre saúde, alimentação e as tensões (humores) que afetam a compreensão dos alunos.

É no “Ensaio acerca do Entendimento” (1690) que um dos maiores pensadores da língua inglesa, Locke (1632 – 1704), considerado o pai do liberalismo clássico, afirma que “nem tudo incide da mesma maneira na imaginação de todo homem. Nossos entendimentos não são menos diferentes que nossos paladares” (1983, p. 137). Seu ensaio destaca que a razão é a faculdade de deduzir verdades desconhecidas de princípios ou proposições já conhecidas, uma vez que a ideia é o objeto do pensamento e o poder do pensamento é o entendimento, sendo o poder da volição o que se chama vontade. Tais poderes ou habilidades são denominados faculdades, que perpassam a existência e coincidem com a sucessão de quaisquer ideias de nossas mentes.

Segundo o autor, a liberdade de fazer ou não qualquer ação particular está relacionada com a virtude, aquilo que se pensa digno de louvor, pois as palavras são sinais sensíveis necessários à comunicação e significam também a realidade das coisas. Já “as ideias que significam algo são muito complexas, e formadas por um grande número de ideias reunidas” (p. 252), uma vez que todas derivam da sensação ou reflexão.

Destarte, Locke afirma que o conhecimento aparece bem cedo e se relaciona com o sabor do mundo. Explica que

se observarmos, descobriremos que isso continua também com ideias não-inatas, mas adquiridas, sendo aquelas as primeiras impressas por coisas externas, com as quais as crianças se deparam bem cedo, ocasionando as mais frequentes impressões em seus sentidos. Nas ideias assim apreendidas, a mente descobre que algumas concordam e outras diferem, provavelmente tão logo tenha uso da memória e tão logo seja capaz de reter e receber ideias distintas [...] pois uma criança sabe como certo, antes de poder falar, a diferença entre as ideias de doce e amargo [...] como sabe depois (quando começa a falar) que a amargura e a doçura não são a mesma coisa (LOCKE, 1983, p.148).

O intelectual inglês, ao relacionar sabor e saber, argumenta ainda que as ideias de cores, sons, gostos, figuras etc., constituem as fontes das ideias, pois quando nossos sentidos estão familiarizados com objetos sensíveis, levam à mente percepções múltiplas que fortalecem o processo de aprendizagem. Logo, “as ideias simples são sugeridas à mente pela sensação ou reflexão, dando o poder ao entendimento de repetir, comparar e uni-las numa variedade quase infinita” (p. 164). Por isso, argumenta, no ato de experimentação, imaginação e reflexão a partir de vivências simples, às vezes até menos visíveis, estão os ingredientes para as formulações complexas, quando toda a memória atuará para que o conhecimento se realize.

Para Locke, nossas ideias são apenas percepções presentes na mente, deixando de ser algo quando não são percebidas. No entanto, quando são revividas, acrescentadas de percepções que se tinha anteriormente, como o cheiro da comida de nossa infância e o gosto do alimento preparado em um momento de afeto ou celebração, elas ressurgem. Dessa forma, embora as ideias impressas anteriormente nem sempre estejam todas reconhecidas, o estímulo à memória as tornam presentes como haviam estado, resultando na (re)invenção, fantasia e vivacidade.

Rousseau (1712 – 1778), considerado um dos grandes filósofos de todos os tempos, ao estudar a condição humana, publicou suas observações no tratado “Emílio ou Da Educação” (1762), estabelecendo uma estreita relação entre alimentação e educação. Segundo ele, “começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama. Por isso, esta palavra educação tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento” (p. 16).

Para ele, alimentar é muito mais que nutrir o corpo, ou seja, através da alimentação se “forma homens judiciosos, robustos, são de corpo e de espírito” (p. 104). Por consequência, Rousseau acredita que uma dieta saudável, que se inicia com o aleitamento materno, alimenta o espírito e fomenta a relação entre mãe e filho. Por isso, orientava que as nutrizes consumissem alimentos semelhantes aos das camponesas, que comem menos carne e mais legumes, e sugere “evitai manteiga queimada e as frituras; que nem a manteiga, nem o sal, nem os laticínios passem pelo fogo; que os legumes cozidos na água só sejam temperados ao chegarem à mesa” (p. 37).

Segundo esse filósofo iluminista, a felicidade do homem natural é tão simples quanto sua vida e, por isso, sua obra destaca inúmeras lições de como sermos humanos. Elucida o que é felicidade, discute os conceitos do amor pela humanidade e natureza, argumenta sobre as máscaras criadas pela sociedade, justiça humana, moral e define simplicidade, consciência e o papel do homem e da mulher na sociedade.

No livro “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública” (1791), outro autor clássico do pensamento iluminista, o intelectual francês Condorcet (1743 – 1794), que formulou um plano completo de instrução pública para a França, afirma que o primeiro grau de instrução comum tem a finalidade de colocar todos os habitantes de um país em condições de conhecer seus direitos e deveres, a fim de poderem exercer uns e cumprir outros, sem serem obrigados a recorrer a uma razão alheia. Traz ao conjunto de suas ideias o caráter laico para a educação, vista como “um processo de conversão do coração às expensas da razão” (p.11). Para ele, a educação para homens e mulheres deve ser a mesma, não bastando somente formá-los, mas aperfeiçoá-los, em uma revolução não de um governo, mas de opiniões e vontades.

Em meio à revolução proposta, o intelectual busca diminuir a desigualdade de instrução que ele considera uma das principais fontes da tirania. Condorcet destaca a importância da educação dos agricultores para o cultivo dos alimentos que nutrem as mesas da França, e sugere que os habitantes de um determinado espaço geográfico conheçam os diferentes métodos para se produzir alimentos, seus modos de preparo, usos e mercados disponíveis, constituindo-se em uma alternativa para que “se diferencie o que pertence a natureza e o que é efeito de hábitos, opiniões e leis estabelecidas” (p. 166). Defende, ainda, que o saber tido tradicional seja alimentado pelo saber moderno (e vice-versa), como no caso das previsões meteorológicas:

Os homens do campo já fizeram para si uma arte de prever que, embora desprovida de qualquer método verdadeiro e frequentemente dirigida por preconceitos, não é inteiramente quimérica [...] gostaria de encontrar em cada fazenda um termômetro, um barômetro, um higrômetro e, em algumas, um eletrômetro, enfim, um registro em que o agricultor escreveria observações; apreciaria vê-lo servir-se de suas próprias luzes, julgar não apenas as tradições antigas, mas as opiniões modernas, e elevar-se à dignidade de homem por sua razão e seus costumes (CONDORCET, 2008, pp. 188 -189).

Outro pensador que comunga da premissa de que se deve educar para a vida é o suíço Pestalozzi (1742 – 1827), considerado o “pai da ciência educacional moderna” (UNESCO, 2000), cujo nome foi associado a todos os movimentos de reforma educacional do século XIX, por defender uma educação que dialogasse com a família e possibilitasse a produção de alimentos no espaço escolar, buscando-se “um estado da alma caracterizado pela consciência da harmonia entre o mundo interior e exterior” (2006, p. 132), em que o alimento possui um

papel relevante, já que ele, com suas próprias mãos, chegou a construir inúmeras experiências, como Neuhof, Castle of Yverdon e Burgdorf, escolas que interligavam o cultivo do sabor ao cultivo do saber já que, como ele mesmo dizia, a revolução social seria feita com batatas e educação.

Pestalozzi buscou promover “uma sociedade mais justa, progressista e igualitária” (p. 03), ao apresentar uma proposta de renovação educacional inspirada na plenitude humana, respeitando as dimensões pessoais e sociais do indivíduo. Defendia que, para se “estimular o espírito e formar o coração, não há nada tão eficaz quanto o afeto [...] caminho mais fácil para se alcançar objetivos superiores” (p. 45). Nesse cenário, a fome dos inúmeros órfãos que acolheu e educou não tinha espaço, uma vez que ele buscava o desenvolvimento integral da pessoa.

Sua obra *Cartas sobre Educación Infantil* (1819) apresenta uma renovação educacional ao propor o respeito tanto à dimensão pessoal do indivíduo quanto à social. As doutrinas pedagógicas desse pensador evidenciam um caminho que ele considera possível para o desenvolvimento integral da pessoa, buscando fazê-la um membro útil para uma sociedade mais justa, progressista e igualitária. Para Pestalozzi, “o homem só é homem por meio da educação” (p. XII), processo que não consiste somente em um modo de atuar uniforme e mecânico, mas como fruto do aperfeiçoamento gradual e progressivo.

Influenciado por Rousseau, afirma que as mães devem amamentar seus filhos, uma vez que esse ato se constitui em uma “comunhão de sentimentos” (p. 45), que estimula a educação e a comunicação, e é uma forma de alimentação de caráter espiritual, evidenciado pelo olhar e pelo diálogo que se estabelece nesse processo, no qual

a providência proveu a mãe dos meios precisos para acalmar as necessidades de seu filho. Quando os olhos do bebê encontram os olhos da mãe, não estão buscando somente uma mera satisfação de uma necessidade momentânea, ou livrar-se de uma momentânea sensação de mal-estar; estão buscando algo mais excelente que demonstra a primeira necessidade da índole espiritual (PESTALOZZI, 2006, p. 45).

Por esse motivo, defende que a principal condição para a saúde da alma é o exercício do amor e confiança, e isso é reflexivo: ao se dar amor, recebe-se amor. Por conseguinte, argumenta que os primeiros anos da vida de uma criança são de grande importância para a educação e que o afeto é a forma mais eficaz para se estimular o espírito e formar o coração, importantes caminhos para se alcançar objetivos superiores. Amamentar, portanto, estabelece uma rotina de afeto, comunicação e estimula permanentemente o desejo às coisas simples, formando os ingredientes substanciais para a educação, vista como uma obra de

aperfeiçoamento gradual e progressivo, uma “cadeia ininterrupta de medidas a serem tomadas a partir do conhecimento das invariáveis leis da natureza” (p. 63), que provocam, segundo Pestalozzi, ecos no coração da criança e são centradas na boa vontade e firmeza, sentimentos que elevam o ser humano a uma verdadeira dignidade, própria de um ser espiritual.

O pensador suíço alerta que os desejos supérfluos das crianças não devem ser nutridos, ou seja, não se deve negligenciar a alma e os impulsos inferiores da natureza humana, mas sim estimular as melhores inclinações do coração, que guardam uma relação íntima com os progressos mais importantes da verdadeira educação, não se buscando somente o “aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, mas sua eficiência para a vida” (p. 82). Assim, recomenda o bom exemplo como o melhor método para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que “o caminho das regras é vasto e penoso, mas o caminho dos exemplos é curto e fácil” (p. 116).

Outro pensador que comunga da premissa de que se deve educar para a vida é o alemão Herbart (1776 – 1841), autor do clássico “Pedagogia Geral”, publicado em 1806, obra cujo discurso é alimentado desde a raiz pela filosofia. Para ele, o duplo alicerce da pedagogia é constituído pela ética e pela psicologia e, sob forte influência de Pestalozzi, com quem chegou a trabalhar, afirma que cada um só aprende aquilo que experimenta, pois “a ciência corresponde ao olhar, ao melhor que os homens possuem para observar as questões que lhes dizem respeito” (2003, p. 11).

Desde a perspectiva herbatiana, a educação através do ensino “exige ciência e capacidade intelectual capazes de considerar e de representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo” (p. 19) e de preencher o espírito. Segundo o autor, o ingrediente básico para a educação é o amor, que deve basear-se na harmonia dos sentimentos, no hábito e na alegre gratidão, já que o “homem somente chega ao conhecimento através da experiência e ao interesse através do convívio” (p. 76). Ao fazer uma metáfora utilizando o alimento, explica: “Quando o alimento intelectual é mais determinado pelo acaso do que pelo engenho humano e com um fraco sustento, nem sempre é possível despontar uma robusta saúde capaz de fazer face às intempéries!” (p. 07).

O pensador inglês Spencer (1820 -1903), em sua obra “Da Educação Moral, Intelectual e Física” (1861), também corrobora a ideia de que a educação deve preparar para a vida. Para ele, torna-se de uma importância particular educar as crianças de modo que não somente sejam aptas para sustentar o trabalho intelectual, mas a excessiva fadiga a que serão submetidas no decorrer de suas existências. Ao criticar os vícios da educação de seu tempo, afirma que os

estudantes devem ter uma “alimentação imensamente nutritiva e variada em cada refeição” (1903, p. 236), e chama atenção para os excessos:

Nossos pais julgavam que quanto mais faziam comer as crianças, mais isto valia; e hoje mesmo, nos campos e províncias longínquas, onde as velhas ideias se conservam mais tempo, encontram-se pais que incitam seus filhos a comerem até a repleção (SPENCER, 1903, p. 215).

Por considerar ser uma “verdade banal que o comer muito e o comer muito pouco são igualmente prejudiciais” (p. 215), Spencer afirma que o vício do excesso vem dos adultos que educam as crianças e “empanturram-nas” (p. 215). Para ele, essa prática não deve ser recorrente quando se educa para o futuro, e não recomenda o consumo do açúcar, alimento que deve ser substituído por vegetais e frutas, pois compõem uma dieta mais rica que o “pão e leite da manhã; chá, pão e manteiga durante a noite” (p. 218). Segundo o autor, existe uma relação íntima entre educação e qualidade da alimentação:

A confiança extrema com que os pais legislam o estômago dos filhos, prova que eles ignoram as leis fisiológicas; se eles fossem mais instruídos, seriam mais modestos [...]. À medida que adquirimos um conhecimento mais aprofundado das leis da vida, tornamo-nos desconfiados de nós mesmos e crentes na natureza (SPENCER, 1903, p. 221).

O intelectual inglês, após observar que a “obesidade nos adultos é muitas vezes sinal de fraqueza” (p. 227), passa a defender que é preciso dar às crianças uma alimentação cujas qualidades nutritivas estejam relacionadas às qualidades digestivas. Na mesma década, o estadunidense Calkins (1822 – 1895) lançou em Nova York o clássico “Primeiras Lições de Coisas” (1870), um manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Nele, “saber o que há de se ensinar, como e quando” (1886, p. 56) são as grandes lições das coisas. Assim, na obra cuja percepção está calcada nos olhos, “janelas da alma” (p. 161), o autor desenha uma orientação que vincula natureza exterior ao eu e ao outro, em cíclicas passagens e exercícios minuciosos, que cuidadosamente refletem o importante lugar que a educação tomou no século XIX.

Ao descrever os exercícios para a educação do gosto, Calkins cita que o método de provar alimentos sem vê-los ensina às crianças a discernirem pelo sabor (azedo, doce, amargo, picante):

Fazei que o menino tome o gosto à pedra hume, à cereja brava, à casca de romã, a pedaços de casca de carvalho, etc; e, quando lhes perceber distintamente o travo, o aperto, comunica-lhe que todas as coisas que souberem desse modo ao paladar têm o nome de adstringentes. Oferecei-lhe então algumas outras substâncias, que ele discrimine pela adstringência do sabor, e a criança

terá compreendido essa qualidade por maneira tal, que nunca mais a esquecerá. (CALKINS, 1886, p. 18).

Para o estudioso, na escola oferecida pela natureza, as crianças começam a conhecer o todo antes das partes. Por isso, o mestre que se empenha deve seguir esses ensinamentos, já que existe uma relação entre o saber e o sabor: o *sapido*, o que sabe, agradável ou desagradavelmente, é o oposto do *insípido*, o que não sabe nada, o que não tem sabor (p. 485, grifo meu). Logo, educar é “exercitar justamente os sentidos do ver, palpar, gostar, cheirar, e ouvir, fazendo com que dessa atividade proceda o desenvolvimento da inteligência” (p. 489), pois acredita que cega é a observação se o espírito for incapaz de representar e conceber o que presencia.

Por esse viés, retomo a narrativa do cacique To'ê Pankararu, observando os manejos que os indígenas fizeram na troca de signos “veado para peixe”. Esse ato sublinha não somente a relação do grupo com a natureza, mas também uma tática de proteção do saber e sabor, aspectos essenciais para sua sobrevivência.

Nos dias atuais, como sublinhei anteriormente, o projeto da Cinta Vermelha-Jundiba demonstra que ela sabe o que quer e por que o quer, mas discute como o quer. Nesse contexto, os manejos, tensões e ambiguidades emergem. Eles são resultantes da opção que o grupo fez em comprar terra e construir o que considera um modo de vida adequado para si. O ponto de partida da comunidade é o cultivo de plantas e alimentos, baseados no sistema da permacultura, para cuidar da vida em todas as suas formas (ROCHA; LIBERATO, 2013).

Todavia, percebi pelas entrevistas que essa preocupação é fruto de um processo histórico, que se relaciona à busca da comunidade para retomar também sua condição de SAN, através do acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, que respeitem a “cultura”. Uma evidência disso é a atuação do cacique na equipe de articulação e intervenção do projeto realizado em 2009, pelo CONSEA Minas Gerais, que executou ampla pesquisa sobre a SAN dos povos indígenas do Estado.

Nesse trabalho, foram analisados itens que os indígenas consideram significativos, como: o acesso e disponibilidade dos alimentos, as mudanças nas práticas da coleta e caça enquanto vias de acesso à alimentação; o agroextrativismo; criação animal; conservação e resgate ambiental; acesso à alimentação através da renda; artesanato, geração de renda e atualização cultural; concepção de produção: mutirões ou individualmente; comercialização; tecnologias; uso de sementes, adubo e equipamentos; dificuldades encontradas na produção de alimentos; o alimento e o sagrado; mudança de hábitos alimentares; a carne e mandioca; o que

se considera um bom alimento; desafios para o consumo de água de qualidade; degradação ambiental; educação indígena; merenda escolar, cesta básica e saúde indígena.

Seu relatório aponta que o quadro da situação da ISAN na qual se encontram os povos indígenas está configurado pela problemática em torno do uso da terra e dos direitos territoriais. Isto é, o direito à terra e às fontes de água são condições fundamentais para a soberania alimentar e a garantia da alimentação adequada das comunidades indígenas de Minas Gerais, inclusive da Cinta Vermelha-Jundiba.

A publicação ainda assinala a necessidade de se implementar propostas que sejam capazes de contribuir para a recuperação e preservação ambiental das áreas, eixos necessários para a promoção da SAN. Nesse quesito, o relatório acentua que se deve respeitar os métodos dos povos indígenas de fazer a gestão de suas terras, para que possam cultivar alimentos relacionados aos seus modos de vida.

No estado de Mato Grosso do Sul, a situação dos povos indígenas é ainda mais dramática. Em 2016, o CONSEA visitou, de 28 de agosto a 02 de setembro, os povos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul. No relatório “Tekoha: direitos dos povos Guarani e Kaiowá – vista do Consea ao Mato Grosso do Sul” (2017), Maria Emília Lisboa Pacheco, então presidente nacional desse conselho, afirmou que a “comitiva constatou um quadro de violência com mortes por assassinato, manifestações de preconceitos e violação dos direitos humanos, em especial o Direito Humano à Alimentação Adequada – DDAA” (p. 04).

O relatório acentua que a expansão do agronegócio e a degradação ambiental que isso acarreta, contaminando os lençóis freáticos e o solo, aliado à situação de “confinamento” desses grupos indígenas, exige urgentemente que o problema seja resolvido através da demarcação e titulação da terra e garantia dos DDAA.

Segundo os dados apresentados nesse documento, oriundos do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), uma média anual de 250 das crianças indígenas menores de cinco anos apresenta déficit nutricional (baixo peso e muito baixo peso), para um total de 6.194 avaliadas em 2015, “97% da cobertura nos Pólos-Base do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) do Cone Sul do Mato Grosso do Sul, onde existem acampamentos indígenas com prevalência da etnia Guarani e Kaiowá” (p. 12).

Diante desse quadro, o CONSEA efetivou uma recomendação (027/2016) à Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário, para fornecer equipamentos agrícolas solicitados pelos indígenas em áreas de retomada/acampamentos/aldeias regularizadas; ampliar o número de famílias Guarani Kaiowá atendidas pelas Chamadas Públicas de Assistência Técnica e Extensão Rural, com a devida adequação à cultura alimentar

e produtiva indígena. O documento também faz considerações sobre a gravidade dos conflitos e da violência sofrida pelos indígenas visitados.

Portanto, o grupo do CONSEA

constatou violações ao DHAA e aos direitos vida, à liberdade e à segurança, à saúde, ao reconhecimento perante a Lei como sujeito de direitos, ao tratamento igual perante a Lei, à proteção contra a discriminação, à audiência justa e publica por parte de um tribunal independente e imparcial, à liberdade de locomoção e residência, de acesso aos serviços públicos, ao padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, a cuidados e assistência especiais para infância e maternidade e à educação na forma que determina a Constituição Federal do Brasil (CONSEA, 2016, p. 12).

Essa condição de extrema vulnerabilidade social dos Guarani Kaiowá, nos dias atuais, já foi no passado, uma marca na história também dos Pankararu e Pataxó da aldeia estudada, como vimos no capítulo anterior.

Por isso, ao buscar ressignificar uma educação que também alimente um projeto de vida, um dos fundadores da aldeia, Ytxay Pataxó (2012), afirma:

Em nosso projeto de educação com o Bem Viver estamos pensando no futuro das nossas crianças, para que elas possam criar seus filhos de forma harmoniosa, tendo um alimento de qualidade, sem agrotóxicos, porque não faz parte da vida dos povos indígenas trabalhar em uma agricultura que não tenha suporte de sustentabilidade e de segurança alimentar (YTXAY, entrevista realizada pela autora, em junho de 2012).

Em outras palavras, a liderança sabe que assegurar a sustentabilidade das gerações futuras é uma pauta que não deve deixar de ser cultivada, pois em momentos distintos a ISAN pode voltar às suas vidas. Esse tema tem sido amplamente estudado no Brasil, desde a publicação do clássico “Geografia da Fome”, de Josué de Castro (1946), quando ele assinala que o alimento, que deveria emancipar a sociedade foi usado como arma de guerra. Formula o conceito de fome endêmica, que mata milhões de pessoas lentamente, vitimadas pela má nutrição.

Em 1954, Antônio Cândido na sua Tese de doutorado em Ciências Sociais (USP), problematizou e analisou os aspectos relativos aos recursos alimentares, cruciais para a subsistência dos grupos, que viviam um tempo de transição da zona rural para a urbana. O intelectual, em seu importante estudo iniciado em 1947, construiu um tratado sobre a “sociologia dos meios de vida” (CANDIDO, 2003, p. 12). Publicado somente em 1964, “Os Parceiros do Rio Bonito”, destaca “o feijão, o milho e a mandioca, plantas indígenas, como o que se poderia chamar triângulo básico da alimentação caipira” (p. 68).

Candido assinala que de 1948 a 1954, observou grande mudança nas formas de preparo dos alimentos. A prensa de mandioca, moinho, pilões de arroz, desapareceram quase que completamente, denotando que não se fabricava mais açúcar e nem de limpava arroz em casa. Isso gerou “um acentuado incremento da dependência, que destrói a autonomia do grupo de vizinhança, incorporando-o ao sistema comercial das cidades [...] não só para adquirir bens manufaturados, mas para adquirir e manipular seus próprios alimentos” (p.178-179).

As famílias caipiras, com sua estrutura dinâmica, fenômenos de continuidade e sobrevivência, ao chegarem nos centros urbanos, passaram a incorporar específicos modos de vida desses espaços. Embora tenha sido realizado em São Paulo, o estudo de Candido reflete a mobilidade que ocorreu em quase todas as regiões do Brasil, nas últimas décadas. Somando-se a diversos outros motivos, esse processo provocou situações de INSAN, e sua manifestação mais grave: a fome.

Em 1993, 32 milhões de brasileiros viviam em situação de miséria. No entanto, a partir das políticas públicas implantadas na primeira década do século XXI, esse número foi reduzido para 13 milhões. Em 2012, o país cumpriu o primeiro dos Objetivos do Milênio (ROCHA; BURLANDY; MAGALHÃES, 2013).

Francisco Menezes, pesquisador do iBase e Action Aid Brasil e ex-presidente do CONSEA, afirma em entrevista a Camila Nóbrega, que embora o Brasil tenha superado a meta dos Objetivos do Milênio da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), reduzindo à metade o número de pessoas que não têm uma mínima alimentação por dia, o país enfrenta agora o problema da obesidade, que cresce em todas as camadas sociais, porque

existe um grande desbalanceamento nutricional. Boa parte da população ainda se alimenta mal, não só por desconhecimento sobre a educação alimentar adequada, mas também porque alimento mais saudável é mais caro. As comidas prontas, salgadinhos e os alimentos de *fast food*, têm baixíssimo teor nutricional, mas são baratos muitas vezes. São alimentos densamente calóricos, com alto teor de gordura e sódio. Isso nos põe frente a um novo drama: sobrepeso. A obesidade está crescendo, especialmente devido à má alimentação. Nem sempre as pessoas estão comendo em excesso. Este é um aspecto com o qual precisamos tomar um grande cuidado, porque há muitas corporações que dominam esta área. Esse problema existe em várias camadas da sociedade (MENEZES, iBase, 2014).

A obesidade é uma mazela que compromete não somente a saúde física das pessoas, mas também a saúde mental, espiritual, emocional e social. No caso dos povos indígenas isso pode ser um agravante. Apartados dos alimentos tradicionais e imersos no mundo dos alimentos industrializados oferecidos pelo mercado e galardoados pela publicidade, eles se deparam tanto

com o diabetes e as doenças crônicas quanto com as deficiências nutritivas, uma vez que a obesidade não significa estar bem nutrido.

Tudo isso reduz a habilidade de aprendizado e aumenta a exclusão social. A gravidade do quadro de doenças dos povos indígenas, causadas também pelo consumo de alimentos industrializados de alto teor calórico e baixo valor nutricional ou pela ausência de uma refeição adequada, é alarmante. Ribas, Sganzerla e Zorzalito (2002), ao investigarem a saúde do povo Terena, no Mato Grosso do Sul, afirmam que os resultados sugerem “elevada prevalência de sobrepeso e obesidade na população adulta [...] com maior gravidade no sexo feminino” (p. 431).

Isso pode refletir nas condições de saúde das crianças, fato que compromete ainda mais o processo de aprendizagem e a própria vida, uma vez que a mulher tem um papel preponderante sobre as escolhas dos alimentos que sua família irá consumir (SILIPRANDI, 2013). Nessa conexão, a educação adquire aspectos relevantes por dois motivos básicos.

Primeiro porque ela é vital para que se quebre a falta de informação que leva os povos a se distanciarem dos alimentos que dizem respeito a sua cultura, desconstruindo-se essa ponte que liga os que sofrem de desnutrição hoje a serem os obesos de amanhã (ÁLVAREZ, 2010). Segundo, porque, para os povos indígenas, essa questão é ainda mais complexa, pois para eles o saber vai além dos binarismos, já que é também relacionado a “uma forma de vida, que se associa a caça, pesca e capacidade de coletar frutas nativas” (KUHNLEIN et al., 2014).

Por seu turno, diversos autores (MACAS; SHIVA; TAULI-CORPUZ, 2006) defendem que ensinar as gerações futuras a adotar práticas alimentares mais saudáveis pode determinar a formação de indivíduos fortes ou não, inclusive do ponto de vista espiritual. Os alimentos, explicam, também estão associados a diversos processos de cura para os povos indígenas, como o salmão, morango e arroz selvagem na América do Norte e a banana, milho, mangaba e o umbu na América do Sul.

No entanto, o fato é que, no mundo moderno, muitas populações indígenas e não indígenas passaram a substituir os alimentos naturais pelos industrializados ou *boxed food*, o que gerou um avanço significativo das doenças que afetam negativamente o aprendizado de milhões de pessoas, principalmente crianças.

Buscando chamar a atenção da comunidade internacional sobre a problemática relacionada à educação, desenvolvimento social, saúde, cultura, economia e direitos humanos, a Organização das Nações Unidas (Genebra) realizou, em 2005, numa parceria com o Fórum Internacional da Globalização (IFG) de São Francisco e a Fundação Tebtebba (Centro

Internacional de Pesquisa em Política de Educação para os Povos Indígenas) das Filipinas, um encontro que deu origem ao Fórum Permanente sobre as Questões Indígenas (UNPFII).

O Fórum defendeu que a globalização, guiada pelas corporações transacionais e sustentada pelo petróleo, gás natural, florestas, recursos minerais, água potável, terras férteis, peixes, entre outros, coloca em risco a vida das 350 milhões de pessoas indígenas que hoje habitam o planeta. “As corporações necessitam de infraestrutura de apoio – novas estradas, oleodutos, hidrelétricas, aeroportos, portos etc – para retirar os recursos naturais de lugares muitas vezes sagrados, e levá-los para o mercado, cruzando longas distâncias e até oceanos” (MANDER, 2006, p. 03).

Por consequência, o UNPFII entende que os povos indígenas se tornaram o alvo das consequências mais negativas da globalização. Algumas corporações os chamam de “obstáculos para o progresso”, como aconteceu com os povos Igorot das Filipinas, quando foram contra a exploração dos recursos naturais, por defenderem que o projeto iria destruir a terra na qual habitavam. Argumentaram que sua lógica de vida, centrada numa relação cultural de respeito e colaboração com a natureza, estaria comprometida.

Sem acesso à terra e aos direitos humanos básicos, como o alimento adequado, causados tanto pelos projetos de “desenvolvimento” (mineração, construção de hidrelétricas, projetos de monocultura, e criação de gado) quanto pelos modelos econômicos que levaram muitos povos à perda de conhecimentos relacionados à preparação do campo e colheita dos alimentos tradicionais (ROCHA; LIBERATO, 2013), intelectuais indígenas afirmam no livro *Paradigm Wars* (2006) enfrentar desafios diários.

Eles alertam que os grupos se deparam com a contínua ameaça ao seu modo de produção, baseado na subsistência, que “não tem nada a ver com o materialismo, mas com a perpetuação da vida, pois é um ato cultural, educacional, espiritual e social, mantido de geração em geração” (MOHAWK, 2006, p.27).

Davi Kopenawa Yanomami (2013), concordando com essa ideia, afirma que a partilha dos alimentos está inserida nas práticas de educação, consumo coletivo e relaciona-se diretamente com o modo de ser indígena, pois, certa vez,

meu padrasto me disse que eu tinha feito bem em deixar a minha caça na floresta. Ele me ensinou que quando você mata uma anta, é preferível não tocá-la e até mesmo evitar respirar seu odor. Você tem que deixá-la onde caiu e, depois, voltar com seus parentes para tirar a carne. Se não fizer isso, o caçador correrá o risco de sempre voltar, no futuro, de mãos vazias (KOPENAWA e ALBERT, 2013, p.44).

Em vista disso, a relação sustentável com a natureza “está intrinsecamente relacionada à vida e ao diálogo, centrados nas questões das florestas e do planeta” (PAIAKAN KAYAPÓ, 2006, p. 32). Por isso, compartilhar alimento e conhecimento, respeitando-se a diversidade e reconhecendo-se que todas as culturas têm papéis importantes na sociedade, é tido como um direito para os povos indígenas (MACAS, 2006).

No Brasil, uma das reivindicações do movimento indígena é o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), que é

inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequados e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física, mental, individual e coletiva (ABRANDH, 2010, p. 15).

O DHAA também se constitui em um princípio para a SAN. Somente na América Latina, “entre as crianças indígenas, a mortalidade infantil é 70% superior, e a desnutrição é duas vezes mais frequente” se comparada à população branca (ROCHA; LIBERATO, 2013). “Embora os povos indígenas representem cerca de 5% da população do mundo, eles são a população 15% mais pobre do planeta, e um terço das 900 milhões de pessoas pobres rurais” (UN-HLTF, 2009, p.21).

O acesso à terra, as condições de cultivo e a biodiversidade das sementes devem ser estimulados como formas de se preservar o alimento tradicional e a soberania dos povos. Daí a necessidade fundamental dos bancos de sementes nativas, para que alimentos tradicionais sejam preservados. Como explica Manuela Carneiro da Cunha:

nos anos 70, uma espécie selvagem de milho foi descoberta no México. Trata-se da única espécie perene de milho, resistente às doenças. Essa preciosidade foi descoberta *in extremis*: subsistiam apenas dez hectares de terra no mundo em que ela podia ainda ser encontrada (CARNEIRO DA CUNHA, 1994, p. 132).

Na Índia, observa-se a mesma situação em relação ao arroz, que possuía dezenas de variedades, mas muitas foram varridas do país desde que a corporação norte-americana Monsanto iniciou o controle da distribuição das sementes, significando o aumento da pobreza (SHIVA, 2006). Por esse mesmo motivo, em 2007, surgiu no México o Movimento Popular, *Sin Maíz no Hay País y sin Frijol Tampoco* em defesa das sementes nativas do milho e feijão que estavam desaparecendo naquele país. O Movimento mobilizou milhares de pessoas da zona rural e urbana em defesa da soberania alimentar (RODRIGUEZ-GOMES, 2013).

Mintz (2001, p. 31) explica que essa relação entre os grupos indígenas e os alimentos existe porque “o modo como se come, o tipo de alimento, o lugar, a frequência e os sentimentos que despertam em relação a esta ou aquela comida ligam-se a um sentido anterior, baseado na identidade social”.

Como as identidades são construídas e reconstruídas no interior da representação (HALL, 2006), o que se apreende sobre comida está inserido em um aparato de materiais profundamente relacionados à história das pessoas, grupos sociais e culturas. Por isso, o milho no México, o arroz na Índia, o salmão defumado para os Ktunaxa, no Canadá, e o peixe moqueado na palha da bananeira para os Pataxó, no Brasil, são referenciais para suas próprias vidas.

Por sua simbologia, algumas frutas como o morango para os Ojibwe, a mangaba para os Pataxó e o umbu para os Pankararu revelam-se como ingredientes básicos para uma conexão entre o conhecimento tradicional e o senso de pertencimento, pois

os bens alimentares e a maneira como as pessoas se apropriam desses bens são uns dos principais fatores de identidade cultural dos povos. Os alimentos são uma expressão de identidade cultural e não há como dissociar alimentação de cultura. Uma má alimentação pode ser uma expressão de perda de identidade (MALUF, entrevista realizada pela autora, em fevereiro de 2009).

Essa perda de identidade relaciona-se também à perda de acesso à terra, elemento vital para o cultivo de alimentos tradicionais. Benites (2012) elucida de forma descritiva e analítica a resistência do seu povo a partir de 1970, na luta pela recuperação dos territórios tradicionais, vitais para os saberes, rituais religiosos e o modo de ser e viver Guarani - Kaiowá. O intelectual se debruçou sobre os processos políticos envolvendo, nas últimas três décadas, os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, quando buscaram recuperar seus *tekoha* [territórios tradicionais], já que muitos grupos foram deslocados forçadamente para terras distantes das originárias e, assim, viram-se privados de seu DHAA.

Seus estudos inferem que a migração forçada dos povos indígenas pode trazer seu distanciamento dos alimentos tradicionais e graves consequências para a saúde. De acordo com matéria publicada por Lucas Reis na Folha de São Paulo, os Xavante em Mato Grosso (originários de Goiás) estão sucumbindo diante de uma doença silenciosa: o diabetes, “pois o refrigerante virou um vício”.

De acordo com seu entrevistado, o professor da Escola Paulista de Medicina, João Paulo Vieira Filho, que pesquisa essas comunidades desde 1976, nas duas das principais terras Xavante (Sangradouro e São Marcos), a prevalência de diabetes é de 28,2%, enquanto na

população em geral é de 7,6% (REIS, 2015). Segundo ele, uma das responsáveis pelo diabetes, a obesidade, é frequentemente diagnosticada nos territórios. Mais de quatro mil indígenas estão obesos, em contraste com o estado físico de quando chegaram à região, vindos de sua terra originária em Goiás no ano de 1957, quando eram “delgados, magros e fortes”.

Vieira Filho aponta alguns projetos como responsáveis também por esse estado: o Projeto Arroz (FUNAI) realizado na década de 1970, que fez o cultivo do arroz integral da roça e dos alimentos tradicionais, ricos em proteína, como gafanhotos assados, formigas e larvas serem deixados de lado; a chegada nos anos de 1980 e 1990 do refrigerante e das cestas básicas, que incluíam goiabada, açúcar, macarrão e farinha na década de 2000.

Embora a FSP não tenha destacado, deve-se relacionar tudo isso também ao agronegócio, que tem em Mato Grosso a maior produção de grãos do país e cujos projetos de monocultura da soja cercam as duas áreas indígenas, distanciando os Xavante da floresta, fonte direta de alimentos tradicionais. Agravando todas essas questões relativas à soberania alimentar, outro elemento proveniente da sociedade de consumo que afasta principalmente a população infantil do alimento adequado é a televisão.

As crianças brasileiras, em todo o mundo, são as que passam mais tempo em frente à televisão, 3h e 31min, diariamente (MORAES, 2014). Expostas à publicidade, que incentiva o consumo de alimentos industrializados, biscoitos e refrigerantes, ricos em calorias e de baixo valor nutricional, e ao sedentarismo, elas têm a saúde física prejudicada e, por conseguinte, enfrentam uma série de problemas no processo educacional.

Segundo o IBGE (2010), nas últimas três décadas, houve um aumento de mais de 200% no sobrepeso do público na faixa etária de cinco a nove anos (p. 38). Nesse complexo processo, no entanto, há grupos que iniciaram na América Latina uma (re)construção étnica, buscando Bem Viver em um mundo globalizado, no qual “saber beber, comer e proteger as sementes” (CHOQUEUANCA, 2012) balizam suas reivindicações e práticas.

Portanto, a partir dos relatos, considero que a Cinta Vermelha-Jundiba busca se inserir nesse quadro e que o “saber” é uma condição crucial para que ela sobreviva no mundo atual, a partir do Bem Viver que pratica e postula.

CONCLUSÃO

Compreender as clivagens mais significativas dos saberes tidos como dos “mais velhos” para o projeto educacional de Bem Viver da Cinta Vermelha-Jundiba, constituiu-se em um trabalho complexo. Por isso, seguindo as pistas dadas pelos meus entrevistados consultei

diversas fontes. Revisitei os textos dos teóricos clássicos da educação, os estudos dos intelectuais indígenas, de antropólogos, historiadores e sociólogos não indígenas, além de analisar os dados construídos em minha convivência com a comunidade.

Meu ponto de partida foi mergulhar no que venha a ser Educação Indígena, em seus múltiplos aspectos. Por isso, recorri inicialmente as obras de Daniel Munduruku, Gersem Luciano Baniwa e Tonico Benites Ava Guarani-Kaiowá, para ter uma visão macro desse processo. A partir deles, obtive análises relevantes sobre o caráter do MIB para a formação das lideranças de muitos grupos étnicos no país, e a conquista de direitos indígenas que seguissem na contramão dos paradigmas exterminacionista e integracionista, que quase causaram um “epistemicídio”.

Também pude apreender sobre o manejo educativo dos povos originários, considerado pelos autores condição crucial para que os grupos étnicos sobrevivam no paradoxal tempo presente. Foram as experiências educativas dos territórios, consideradas especificamente por Benites elementos fulcrais para forjar os “estoques culturais”, que me guiaram na complexa interpretação das narrativas dos meus entrevistados e as clivagens mais significativas dos saberes tidos como dos “mais velhos” para seu projeto educacional de Bem Viver.

A dimensão da etnicidade assinalada pelo cacique To’ê Pankararu como “húmus étnico”, conduziu-me a considerar o porquê do mínimo vital dessa comunidade estar assentado no território. Sem ele, não se poderia construir um ciclo agrário que assegurasse as seis etapas educativas da Cinta Vermelha-Jundiba que defendo nesta Tese: as narrativas orais de lendas e ensinamentos dos mais velhos; a demonstração de como se arar a terra, realizar manejos florestais e fazer o artesanato; observação de métodos de plantio e cultivo; imitação de protocolos sociais de como falar e dialogar; alianças com parceiros estratégicos; e sonhos assentados na cosmologia Pankararu – Pataxó.

Nesse bojo, compreendo que as clivagens mais significativas dos saberes tidos como dos “mais velhos” para o projeto educacional de Bem Viver da comunidade são aquelas relativas a sua relação com o ciclo da natureza e a religiosidade. Respeitosamente, a aldeia lida com o tempo de semear, manejar, aguar e colher os alimentos que cultiva. Esse processo realizado em mutirão, reflete o engajamento dos grupos étnicos em compartilhar saberes e práticas dos seus mais velhos com as crianças, jovens e pessoas aliadas à comunidade.

Por isso, apresentei como categoria analítica para compreender esse sistema educacional da comunidade os alimentos, tendo em vista que o próprio calendário da aldeia é pensado pelos seus rituais agrários. Nesse contexto, meus entrevistados elucidaram um mergulho necessário na relação quase que indissociável entre educação e alimentos.

Portanto, a educação para a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba está vinculada ao território, espaço onde as famílias cultivam o mínimo vital para sobreviverem, reconstroem sua “cultura”, moldam subjetividades e o mínimo social. Nesse processo dialógico, mobilizam estrategicamente sua rede de sociabilidades, e produzem uma série de materiais. Esse é o tema do próximo capítulo

3 EDUCOMUNICAÇÃO E VÍDEOS PARTICIPATIVOS NA ALDEIA

INTRODUÇÃO

Certa vez, um grupo de Pankararu teve que fugir de uma seca. Era uma época em que a seca estava em toda parte. Não havia uma única gota de água na região. O sol estilhaçava a pele do povo e a terra. Os povos indígenas vagavam pela terra, quase morrendo de sede e fome. Não havia nada de verde à vista. Então, o homem mais velho pediu a todos que parassem sob a sombra de um umbuzeiro, que estava completamente desfolhado. Lá, ficaram todos juntos: mulheres, crianças e jovens. Então, o ancião chamou alguns homens e eles andaram para longe do restante do grupo. Em seguida, pegaram os seus Kampriôs (cachimbos) e fumaram, soprando a fumaça para o céu. A fumaça do Krampiô foi crescendo, crescendo, crescendo até que se formaram grandes nuvens. A chuva caiu em grande quantidade e, posteriormente, todo mundo era capaz de beber e comer à vontade. Nunca a chuva voltou a ser escassa (CARTILHA DA ALDEIA, 2006, p. 12)

A lenda da Chuva e do Krampiô, publicada na primeira Cartilha da Cinta Vermelha-Jundiba, expressa, dentre outros aspectos, a importância da sociabilidade para a aldeia: “Juntos”, homens, mulheres, crianças e jovens articulam simbolicamente estratégias para vencer as intempéries e escassez de alimentos.

Nos dias atuais, o direito a uma comunicação adequada, é uma reivindicação do movimento social indígena. As lideranças argumentam que, desde o período colonial, a temática indígena esteve presente nos periódicos, mas a voz dos povos originários somente ganhou certa visibilidade, a partir da década de 1990.

Essa proposta encontra eco na aldeia estudada, uma vez que suas lideranças estão inseridas no movimento social, especificamente na APOINME. Participam de seus fóruns, reuniões e congressos, nos quais são discutidas as pautas dos indígenas. Sendo assim, os Pankararu e Pataxó da aldeia articulam sua comunicação por três níveis.

No primeiro, dentro da comunidade, ela se dá através de um processo dialógico (FREIRE, 1982), no qual os grupos buscam realizar ações para fortalecer seu mínimo vital, através de mutirões de plantio, confecção de artesanato e organização de acampamentos. No segundo nível, a comunicação é tecida com a rede de aliados, como estratégia de articulação de táticas para mobilizar recursos e atingir os objetivos da aldeia, tanto de sobrevivência quanto participação política. Nesse processo, planeja, constrói, imprime e veicula nos ambientes tecnológicos disponíveis na internet, instrumentos alternativos de relações públicas popular, buscando dar visibilidade às suas demandas, projetos sociais e parcerias.

No terceiro nível, produz e dissemina produtos educacionais que expressam sua “cultura”, mas também as reivindicações e propostas da comunidade. Por isso, a aldeia tem

publicado, desde sua criação, cartilhas, fotografias, e vídeos participativos. Sendo assim, neste capítulo contextualizo historicamente a comunicação indígena no Brasil e, em seguida, me debruço sobre as construções, percursos e percalços da Cinta Vermelha-Jundiba, no movediço campo da comunicação, um direito reivindicado no paradoxal contexto do mundo globalizado.

3.1 COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA

Para compreender a comunicação que o movimento social indígena reivindica nos dias atuais, mergulho no estudo de Daniel Munduruku (2012), focando nos aspectos relativos ao tema. Eles foram cotejados no decorrer da obra “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990”. Vejamos o que esse intelectual expõe.

Formar alianças tem sido uma estratégia muito utilizada pelos povos indígenas. Na década de 1970, quando o movimento estava surgindo, as lideranças contaram com o apoio da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais. Essas instituições, ao realizar assembleias, mesas redondas e encontros geraram “um espírito de solidariedade em torno dos problemas que cada grupo enfrentava nas diferentes regiões do país [...], com novas possibilidades de atuação e uma mentalidade nova” (p. 218).

No entanto, dicotomias já são registradas desde esse percurso inicial, pois o movimento enuncia que, práticas de específicos indivíduos refletiam mais os valores do poder hegemônico, que dos indígenas. O comunicador Marcos Terena relatou a Munduruku que

foi muito complicado explicar (para artistas e atores, equipes de televisão, cantores) o fato de determinado povo, depois de lutar tanto pelas terras deles, passarem a vender madeira na região do Pará. Como explicar isso para os intelectuais, como dizer que se haviam corrompido (p. 165).

O depoimento de Terena, uma espécie de “porta-voz” do movimento social, nas décadas de 1970 e 1980, sugere elementos relativos às formas como os indivíduos, indígenas e não indígenas, de modo geral, se posicionam no mundo atual. Diante do modelo econômico vigente, atender projetos de exploração desordenada dos recursos naturais, que acentuam as desigualdades, e as estruturas de dominação em função da raça, etnia, gênero e religião, dentre outros aspectos, implica em se sobrepor necessidades individuais às coletivas. Nessa arena movediça, o movimento social postula que tem enfrentado muitas tensões e dissensões.

Contudo, ao mesmo que confronta dicotomias internas, o movimento acentua que busca ter voz para impulsionar uma revisão histórica. Planeja, sobretudo, distanciar os grupos étnicos da imagem construída do índio genérico, nu e preguiçoso, sugerida em alguns livros didáticos

e veiculadas em específicas corporações de mídia. Nesse contexto espera, através de uma comunicação adequada para si

abrir perspectivas que atendam as demandas de nossas comunidades indígenas, a partir de nossos pensamentos e de acordo com nossa realidade. Além da busca de espaço e visibilidade social, queremos construir canais alternativos abertos e interativos nas áreas audiovisual, imprensa, rádio, TV e nas mídias online (OLIVEIRA, 2014, p. 8)

Essa citação é exata para este ponto da análise, porque ela implica em mais um desafio para esse movimento social: os produtos comunicacionais, que estão produzindo e veiculando online, precisam chegar também às aldeias espalhadas pela zona rural de todo o país. Contudo, o acesso fragilizado desse público-alvo à internet, não favorece a disseminação dos blogs, rádios online, entre outros.

Para se ter um exemplo do volume de informação que os grupos indígenas estão produzindo e veiculando na internet, basta uma consulta a: Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (arpinsul.org.br); Articulação dos Povos e Organizações indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (apoinme.org.br); Associação dos Povos Indígenas do Brasil (apib.info); Conselho Indígena de Roraima (cir.org.br); Conselho Missionário Indigenista (cimi.org.br); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia (coiab.org); Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (foirn.org.br); Instituto Socioambiental (socioambiental.org); Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento do Museu Nacional (laced.etc.br); Museu Maguta do Povo Ticuna (museumaguta.com.br); Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (neppi.org); Organização Índios Online (indiosonline.net); Rede de Mulheres Indígenas (grumin.org.br); Museu do Índio (museudoindio.gov.br); Rádio Yandê (radioyande.com).

A divisão digital no Brasil é resultante de questões socioeconômicas. Segundo dados do IBGE (2016), grupos na faixa salarial de um a quatro salários mínimos têm um índice de 32,7% de acesso à internet, contra 92,1% dos que recebem acima de dez salários. Aqueles com até sete anos de estudo têm 57,5% de acesso, em posição aos 92,3% de quem tem 15 anos ou mais. Logo, muitos desafios nessa busca por ter voz, ainda se impõem aos povos indígenas e a outros grupos minoritários do país.

Um deles é a formação de aliados na imprensa da sociedade nacional. No caso indígena, Darcy Ribeiro (1982) registra que, no período republicano, fez-se necessário criar uma nova política indigenista baseada na legislação tutelar. Acentua que ela também foi resultante de uma

campanha organizada pela imprensa, que denunciou chacinas contra os povos, descreveu massacres detalhadamente e fez surgir, em 1910, o SPI.

Esses fatos chamaram a atenção da sociedade nacional, e motivaram artistas de destaque como Tarsila do Amaral, Oswald e Mário de Andrade a levarem suas chaves de interpretação sobre as questões indígenas, para o coração do teatro Municipal de São Paulo. Isso causou grande impacto na sociedade da época.

Diante de um contexto histórico complexo, a partir da década de 1930, o silêncio novamente foi imposto no Brasil, pelo projeto de assimilação. A presença indígena, segundo Munduruku, somente começou a ter visibilidade a partir da década de 1970, quando o movimento indígena afirma ter recebido forte contribuição da chamada imprensa alternativa

uma vertente que reúne processos de comunicação basicamente jornalísticos, que podem assumir feições mais amplas, de caráter autônomo, e, por natureza, não alinhados aos padrões dominantes dos meios de comunicação, governos e demais setores que representam as classes dominantes. Os veículos alternativos de maior porte se constituem como fontes alternativas de informação (PERUZZO, 2016, p. 7).

Nesse conjunto, estão o jornalismo de base popular, o alternativo colaborativo, de informação geral ou especializada, o jornalismo político-partidário e o jornalismo sindical. Peruzzo (2016) acentua que essa comunicação não é, portanto, um espaço livre de tensões, pois tem sua própria pauta e registra fatos de colaboradores de sua rede, com suas próprias identidades ideológicas.

Logo, a imprensa alternativa não se constitui num veículo completamente livre de interpretações distorcidas de específicas práticas sociais. Contudo, no caso do MIB, lideranças afirmam que ela foi aliada relevante nas suas lutas históricas, até que ao final da década de 1980, esse movimento social criou seu próprio jornal.

Na entrevista que concedeu a Munduruku (2012), Álvaro Tukano relata que, durante a década de 1970, “a mídia tradicional encontrava-se fechada para as manifestações dos líderes [indígenas], preferindo veicular ideias já preconcebidas e estereotipadas, amplamente divulgadas pelo regime militar” (p. 218). Somente nas décadas de 1980 e 1990, registra-se certo avanço, ainda que “as imagens colonialistas dos indígenas continuassem em voga, houve uma preocupação inicial, por ser uma estratégia de convencimento, de que os povos indígenas tinham um lugar garantido nas terras brasileiras” (p. 223).

Por certo, não somente a imprensa alternativa contribuiu para essa quebra inicial do estereótipo de que nos falam as lideranças, mas também as edições históricas da Comissão Pró-

Índio de São Paulo no campo da Educação. Para Munduruku, a partir dessas publicações, esse sujeito, que era visto como “atrasado, selvagem, canibal, pobre e, também, como um empecilho para o progresso nacional – foi paulatinamente ‘arrancado’ [sic] do imaginário brasileiro, para dar lugar a outras imagens mais próximas da verdadeira humanidade indígena” (p. 223).

Esse pesquisador argumenta que uma das maiores contribuições do MIB para a sociedade nacional foi revelar, denunciando e defendendo, a diversidade cultural e linguística do país. É visível, portanto, que as lideranças indígenas, desde a década de 1970, estabeleceram relações com a comunicação, criando seus próprios canais, mesmo que naquele período houvesse “muito preconceito contra o índio. Tudo era camuflado no que concerne ao povo ou aos povos indígenas, apesar da história oficial registrar que éramos formadores da nacionalidade brasileira. Mas não passava disso”, acentua Marcos Terena, em sua entrevista a Munduruku (2012, p.102).

Nessa arena conflituosa, inclusive porque as pautas poderiam reverter-se em uma decodificação desfavorável à própria agenda social dos povos indígenas, Eliana Potiguara, na década de 1980, escreveu a primeira cartilha de formação crítica para os grupos étnicos.

Ela também elaborou o primeiro jornal indígena, que teve repercussão nacional, veiculando diversas denúncias, transgressões de Direitos Humanos, violação de direitos de territorialidade e demarcação. Na entrevista concedida a Munduruku (2012, p. 124), ela ressalta: “tivemos que abrir canais, fincar o pé, para conseguir alguma coisa, e o jornal foi um bom caminho para conseguir isso”.

A liderança Darlene Taukane, no seu depoimento a Munduruku, afirma que alguns personagens ilustres impulsionaram a visibilidade das lutas indígenas na década de 1980. Destaca o deputado federal Mário Juruna que, de acordo com ela, contribuiu para fortalecer a pauta dos grupos étnicos e suas reivindicações, em torno da demarcação das terras.

Carlos Taukane, concordando com Darlene, afirma que o cacique Juruna fez o movimento social perceber a importância da presença de atores sociais indígenas nas esferas do poder. A partir de então, o MIB passou a investir, com o apoio de seus parceiros, na formação das lideranças visando a “elevação do nível do diálogo com a sociedade brasileira” (p. 104).

Logo, ao buscar essa educação formal para (re)estruturar um diálogo que apontasse soluções para suas pautas, as lideranças indígenas assumiram o discurso de que seu dever de “fazer o papel falar” (BENITES, 2012), passava pela efetivação dos seus direitos, inclusive no campo da Comunicação. Postularam que a interpretação e veiculação dos fatos deve ser resultante da análise do processo histórico. Sendo assim, delinearam um modelo de comunicação que segue em um caminho dicotômico ao adotado por específicas corporações de

mídia e que se assenta na comunicação comunitária, “uma forma de expressão de segmentos excluídos da população, mas em processo de mobilização visando atingir seus interesses e suprir necessidades de sobrevivência e de participação política” (PERUZZO, 2006, p. 2).

Ainda que as lideranças tenham dedicado vários esforços para que os sujeitos indígenas sejam protagonistas de sua própria história, pois “ser dono do discurso, da voz, das narrativas e das representações é um marcador social de extremo poder” (ENNE, 2014, p. 88), lidar com os meios de comunicação hegemônicos não é algo simples, pelo contrário. É um processo que exige domínio técnico, recursos financeiros e materiais, profissionais aliados, e habilidade para manejar as múltiplas tensões.

Nessa arena de paradoxos, algumas corporações podem agir como relações públicas de setores específicos da esfera política e econômica. Seleccionam pautas e, em alguns casos, veiculam discursos cuja semântica criminaliza as iniciativas dos povos indígenas em torno da demarcação das terras, como vimos nas veiculações dos canais de TV e rádio sobre o último ATL, em abril de 2017.

Por outro lado, é notório que os grupos indígenas avançam no domínio das técnicas e processos comunicacionais e formam suas redes. Assim, internautas indígenas, estudantes universitários e profissionais de comunicação, têm contribuído para o surgimento e multiplicação de informações mais críticas. Neste ponto, os ambientes tecnológicos, disponíveis na internet, possuem papel relevante, pois são os suportes mais utilizados.

Em 2017, acompanhei pelo Facebook, o modo como a Rede de Juventude Indígena – REJUIND e as lideranças e juventude da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba cobriram e interpretaram o ATL/2017.

Figura 37 - Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba no ATL/2017



Fonte: Cleonice Pankararu, 2017.

Como podemos verificar nessa imagem, os indígenas da comunidade estudada participaram da programação, registrando-a através de fotografias e textos postados nas suas redes sociais que, ampliadas, integravam blogs, *sites* e portais.

Pelos dados construídos no trabalho de convivência com a aldeia, e no acompanhamento que realizei através da rede social Facebook de Cleonice Pankararu, Nehewane Pataxó – Pankararu, Ytxahá Pataxó – Pankararu, Uakyrê Pataxó – Pankararu, Wayrokran Pankararu – Pataxó e To’ê Pankararu, pela *World Wide Web* as lideranças estão compondo uma janela virtual em defesa dos seus direitos. Nesse bojo, a Cinta Vermelha-Jundiba participa ativamente, compartilhando fotos e textos nos quais os indígenas falam de si e de suas bandeiras de luta.

Logo, da mesma forma que a Cinta Vermelha-Jundiba retoma na lenda da Chuva e Kampriô a perspectiva da coletividade, à “sombra do umbuzeiro desfolhado”, para impulsionar sua luta por sobrevivência em momento de crise, vale-se também das “nuvens digitais”. Nesse sentido, suas lideranças se posicionam no tempo presente como sujeitos de direito, que buscam firmar seu mínimo vital e social, conquistados com muitas dores, suores, avanços e recuos.

Todavia, mesmo que tenha acesso às tecnologias da informação do mundo não indígena, o desafio de “ser capaz de comer e beber à vontade”, como preconiza a lenda no início deste

capítulo, pode ainda bater à porta da Cinta Vermelha-Jundiba. Ciente disso e “por não querer ver suas crianças passando por situações de necessidade”, um conjunto de estratégias de sobrevivência vêm sendo adotadas pela comunidade estudada, inclusive no campo da comunicação.

Nesse quadro de tensões e dissensões, a aldeia movimenta-se articulando manejos, sempre “olhando o passado para construir o futuro”, como assinala o cacique no seu Memorial (2004). Integrantes de redes, autoras de projetos sociais, eventos e realizadoras de vídeos documentários participativos, as lideranças da comunidade perseguem seus objetivos de reconstrução étnica.

Logo, da mesma forma que o movimento social reivindica a comunicação como um direito, a Cinta Vermelha-Jundiba também o faz, o que reflete sua interação com a APOINME. Irei desenvolver esse assunto nas páginas que se seguem. Antes, porém, analiso o processo dialógico dentro da comunidade.

3.2 DIALOGICIDADE

Para que se tenha uma compreensão do processo comunicacional desenvolvido pelas lideranças da Cinta Vermelha-Jundiba, o ponto de partida da minha análise nasce na fase inicial da aldeia quando, logo após a compra da terra, em 2005, o grupo optou por construir um sistema de agricultura baseado na permacultura, “pois não queria ver as gerações futuras na cidade, passando necessidades” (TO’E PANKARARU, depoimento no documentário Segurança Alimentar e Cultura Indígena no Brasil, 2009).

Buscando escapar da condição de viver em ciclos de necessidades de ajuda, as lideranças afirmam que articularam mecanismos de sociabilidade codificados basicamente pela retribuição e solidariedade. Retomaram, portanto, os *mutirões*.

3.2.1 Mutirão

O *mutirão* é um modo de organização do trabalho marcado pelos valores morais de reciprocidade. Observei que a retribuição na aldeia é orientada por agendas de curto, médio e longo prazo. Constituiu-se, inicialmente, também pela viabilidade de fornecimento de sementes, plantio de alimentos e fornecimento de água potável, conforme indica a Figura 1.

A solidariedade aparece nas formas de auxílio coletivo de alimentos, que na aldeia é chamado de *mangute* (alimento na língua Pataxó). Os parentes, como os indígenas se chamam,

visitam-se e são acolhidos com café, chá e beiju. Nesses encontros, recebem porções de frutas, hortaliças, farinha, peixe, ovos, ou galinha caipira para levarem para casa.

Observei, certa vez, um indivíduo da aldeia com sementes de legumes que coletou em aldeias e no mercado de Araçuaí. Antes de “acabar de chegar” na sua casa, passou no vizinho para compartilhá-las. Nesse momento, já se iniciou um diálogo sobre o mutirão do plantio dessas mudas e sementes, e até mesmo as receitas que seriam preparadas no momento da colheita.

Nessa ocorrência notei que, quando as sementes passavam de uma mão para a outra, os indígenas começavam a tecer a melhor hora para o início do trabalho, as técnicas de permacultura que seriam exploradas, os utensílios necessários, e a distribuição das tarefas. Candido (2003), ao resgatar as pesquisas de François Perroux (1939), registra que esse processo é como um *trabalho encandeado* [sic] que “acontece quando os indivíduos fazem parte do mesmo grupo ou equipe e são submetidos ao mesmo ritmo” (p. 93).

Percebi que, quando as empreitadas de corte, elaboração das mandalas de permacultura e canteiros, preparo da terra e semeio exigem mais força de trabalho, a aldeia busca auxílio de parentes da região e parceiros não indígenas. Dito isso, não se constitui exagero afirmar que tanto pelo aspecto simbólico quanto material, por assim dizer, na Cinta Vermelha-Jundiba os alimentos orientaram inicialmente, na fase do mínimo vital, uma comunicação para a formação de uma ampla rede de relações. Via códigos de saberes pertinentes ao ciclo agrário, a comunidade teceu relações singulares para conhecer a região e, estrategicamente, articular-se com grupos indígenas, além de instituições governamentais e não governamentais.

Desde “ainda muito menina”, como a comunidade classifica seus cinco primeiros anos, a aldeia criou um espaço que possibilitasse a produção de alimentos relacionados à cultura dos dois grupos étnicos. Para os Pankararu, um delicioso jantar pode ser um succulento churrasco de jiboia ou algumas lagartas fritas. Já uma refeição espetacular para os Pataxó pode ser peixe fresco moqueado (assado) dentro de folhas de bananeira.

Logo, até mesmo as questões relacionadas ao tipo de alimento que seria cultivado seguiram um protocolo de comunicação próprio da comunidade, com escuta, fala, reflexão, planejamento e (re)construção de saberes. Esse sistema comunicativo em torno do cultivo foi marcado pelos princípios da chamada permacultura, um “modelo sustentável de agricultura” (MOLLISON, 1990, p. 69). Para Ytxay Pataxó, ela é uma reinvenção dos saberes tradicionais indígenas e do seu sistema agrícola, pois

nós já utilizávamos a prática da permacultura no quintal de casa, conhecida como a primeira zona. Os povos indígenas, como os meus pais, já fazem isso: criar uma galinha, plantar uma árvore, jogar restos de comida e outros materiais em decomposição para as raízes da bananeira. Mas a permacultura é um sistema mais inovador, com mais planejamento e tecnologia (Entrevista realizada pela autora, em março de 2009).

Ao criar em suas roças, um espaço de transformação da realidade que conheciam até então, as famílias trabalharam em uma perspectiva dialógica, como entende Freire (1982), empenharam-se “na transformação constante da realidade, num encontro de homens e mulheres mediados pelo mundo, transformando a ele e a si próprios” (p.43). O cultivo dos alimentos teve um papel importante nesse processo, pois serviu de ponte para que os grupos construíssem reciprocidades, saberes, ressignificando práticas.

Esse sistema de troca de saberes e sabores também é de comunicação, pois os alimentos forjam um sistema de linguagens (BARTHES, 2008), que provoca interações (MARTINO, 2002), dialogicidade (FREIRE, 1982) e, por conseguinte, promove a SAN, carro-chefe nas reivindicações da aldeia.

Nesse contexto, as identidades passam por um processo de (re)construção, e as fronteiras étnicas assumem posição relevante. Nesse arcabouço, o alimento reúne um protocolo de usos, situações e condutas, que têm o poder de unir pessoas e criar um sistema de comunicação, como afirma Roland Barthes (2008).

Ao observar o mutirão de preparação de mudas, durante a fase inicial de minha convivência com a aldeia, percebi que as crianças e jovens ficavam atentos aos enunciados de saberes relativos à qualidade das sementes e modos de plantio. À vista disso, os alimentos ressignificam a relação quase ininterrupta da comunidade com a natureza, provocando a perpetuação de um vínculo, de uma sociabilidade entre ambos (CANDIDO, 2003). Nesse processo, dá-se a dialogicidade por diferentes caminhos. Essas etapas da aprendizagem passam por códigos, nos quais é inserida a decodificação de uma série de elementos simbólicos e, portanto, não somente nutricionais.

3.2.2 Alimento: uma ponte comunicacional

De acordo com os estudos de Luiz Martino (2002), a palavra comunicação vem do latim *communicatio*. Esse pesquisador explica que, na Idade Média, os monges cenobitas chamavam o ato de “tomar a refeição da noite em comum”, de *communicatio* (p. 13). A peculiaridade desse

momento não era o ato de “comer”, mas de fazê-lo “juntamente com os outros”, promovendo um encontro entre aqueles que permaneciam, durante o dia, isolados em suas celas.

Logo, rompendo o isolamento através do alimento, eles se comunicavam, nutrindo-se também simbolicamente dos saberes que eram trocados naquele espaço de sabores. Sendo assim, compreendendo que a relação entre alimento e comunicação foi construída ainda na etimologia desse termo.

Ao analisar essa chave interpretativa na aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, observei que, apesar das diferenças de origem, os grupos encontraram maneiras de unir as duas culturas, através de práticas construídas com base em um protocolo de linguagens, no qual a ênfase na oralidade e na escuta esteve no centro do processo. Percebi que uma das receitas e seus modos de preparo foram descritos nas rodas de conversa da comunidade. Essa clivagem encontra-se assinalada no vídeo participativo Segurança Alimentar e Nutricional e Cultura Indígena no Brasil (2009).

Em consequência, a soberania alimentar ganhou espaço privilegiado nas reuniões da aldeia, oportunidade em que cada um trocava saberes a partir da sua própria “cultura”. Os alimentos tradicionais passaram a ser considerados no desenho do projeto da comunidade. Influenciaram, inclusive, a tomada de decisão sobre quais árvores seriam plantadas para, ao mesmo tempo que revitalizariam o solo degradado, também fortaleceriam o processo de retomada das especificidades e subjetividades da aldeia, no que hoje considera ser o Bem Viver.

Minas Gerais. As árvores frutíferas de coco, mamão, laranja, tangerina, umbu, mangaba, jaboticaba, goiaba, romã etc, emolduram o espaço social. O bananal, que ocupa espaço privilegiado, ao lado das plantações de mandioca, milho e feijão de corda, indica-nos os alimentos constitutivos das tradicionais receitas indígenas e, portanto, da soberania alimentar dos Pankararu e Pataxó.

Os tanques para a criação de peixe, ainda que não tenham vingado no solo arenoso do território, chamam atenção para o fato assinalado anteriormente, de que o Rio Jequitinhonha, assoreado, já não fornece um dos alimentos mais apreciados na dieta Pataxó, o *mukuçui na patioba* (peixe assado na folha). Para elaborar suas receitas, os indígenas compram os peixes no mercado de Araçuaí.

Figura 38 – Laboratório de soberania alimentar da aldeia



Fonte: Arquivos do jornalista Marcelo Paolinelli (CSFS, 2012).

Como a imagem revela, neste cenário de degradação ambiental, os indivíduos passaram a procurar alternativas para manter sua soberania alimentar. Na vida cotidiana, observei que a comunidade compartilha o que se encontra disponível. O cacique To'ê Pankararu, falando sobre essas trocas, descreve uma interação entre ele e Ytxay, que é Pataxó:

Nós temos nossos costumes. Ytxay pertence ao povo Pataxó, nós somos Pankararu. Nós contamos nossas histórias sobre as tradições alimentares. Meu povo tem o hábito de comer algumas coisas que eles não comem. Eles estão longe da costa. Eles sabem sobre muitas coisas lá que eu hesito em falar ... eu como carne de jiboia. Ele disse que nunca iria comer cobra. Eu disse: “Um dia você vai! Não porque é ruim, porque é delicioso, tem gosto de frango frito, tem um sabor muito bom. Um dia ele foi para a cidade e eu tinha uma cobra na geladeira. Preparei-a. Quando ele chegou, com um pouco de fome, procurando algo para comer, só havia farofa de carne de jibóia [para comer]. Provou, comeu tudo, e pensou que era delicioso. Depois eu lhe disse que era uma jibóia o que ele acabara de comer. Ele não acreditou em mim. Mas, segundo ele, era tão bom que ele poderia ter comido mais, se houvesse (Gravação realizada pela autora, em março de 2009).

Para além da interação no campo dos alimentos tradicionais, a comunicação também se concretiza pela via das plantas medicinais. A aldeia vem coletando sementes em diversas regiões e, nesse ato, explora códigos e saberes de atores sociais indígenas e não indígenas, antes de cultivá-las na ampla estufa do projeto. Nesse processo de construção de sentidos de cura, as plantas constroem códigos fortalecedores de uma relação entre os conhecimentos dos mais velhos, como chamam, e os do mundo atual.

Quando decodificados pelas indígenas e utilizados como fonte de saúde, o alecrim, a artemísia, o barbatimão, o capim santo, em meio a tantos outros, passam a ser ressignificados através de um sistema de comunicação, cujas práticas de uso resultam em um complexo sistema de saberes de cura, partilhadas com diferentes grupos sociais da rede da aldeia.

Essa socialização vem atraindo a atenção de muitos visitantes, estudantes e pesquisadores, que procuram a Cinta Vermelha-Jundiba para conhecer o trabalho que a comunidade desenvolve, relativo à saúde tradicional indígena. Pensando nisso, explica Cleonice, a aldeia desenvolveu uma metodologia própria, na qual a planta media as percepções dos convidados, pois

a gente apresenta as plantas para as pessoas sentirem o cheiro, olhar sua forma, folha, flor, seu tamanho. Isso causa envolvimento com aquele vegetal. Ao sentir a planta, as pessoas começam a compreender seu valor benéfico [...]. Deve-se ter todo respeito nesse processo. Por isso, orientamos as pessoas a

não arrancar de qualquer jeito. É necessário se ter cuidado, porque essa relação é de troca de um ser vivo com outro ser vivo (Entrevista realizada pela autora, em abril de 2015).

Logo, o processo dialógico entre seres humanos e não humanos, aproxima-se, de certa forma, dos estudos de Bruno Latour (2000) e sua noção do complexo percurso cognitivo, no qual se entrelaçam objetos e fatores socioambientais. Nesse sentido, observei que Cleonice Pankararu dedica um tempo inicial para a problematização mediada pelas folhas, que são vistas, apalpadas, cheiradas e degustadas. A indígena bióloga relatou que essa práxis de problematização tem como ponto de partida os estudos de Freire (1982).

Segundo esse educador, o tempo de diálogo não pode ser considerado tempo perdido, pois ao se problematizar se forma cidadãos críticos, que se inserem

em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação [...] ele é um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança que a antidialógicidade não oferece [...]. O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialógicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação [...]. Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural (FREIRE, 1982, p. 51 – 55).

Nesse sentido, a Pankararu afirma que as seguintes questões animam esse processo de interação, quando ela recebe grupos de estudantes no herbário da aldeia: “você conhecia essa planta? Você já havia sentido esse cheiro? Conhece os benefícios dela para a saúde do ser humano? Sabe como preparar o chá?” (Entrevista realizada pela autora, em 05 de abril de 2015).

Por esse viés, a comunidade acentua sua perspectiva educacional assentada no diálogo com a natureza, para além da concepção “do binarismo ontológico” (GERSEM BANIWA, 2013, p. 147). Recupera, para o espaço de comunicação e aprendizagem, a importância da percepção, do sentir, apalpar, relacionar, imaginar e aprender com o próprio mundo, importantes acepções para o que considera Bem Viver.

Pesquisadores (ACOSTA, 2015; LEFF, 2016; WALSH, 2010) argumentam que essa prática é recorrente em populações indígenas de várias partes do globo. Os estudos comunicacionais realizados por Alejandro Barranqueiro (2012) junto aos povos andinos acentuam que para esses grupos

antes de falar bem deve-se pensar e sentir bem, pois falar bem significa, em suma, comunicar para construir, incentivar, fornecer, tendo-se em conta que tudo que falamos se inscreve em quem nos escuta, ou seja, não se pode apagar os efeitos das palavras [...] Suma ist'ña não significa somente escutar com os ouvidos, mas perceber, sentir, ouvir com todo nosso corpo (BARRANQUERO, 2012, p.09).

Há, portanto, um entrelaçamento da percepção dos grupos Aymara, estudados por Barranquero e as práticas da Cinta Vermelha-Jundiba, o que demonstra também uma circulação ampla de saberes e discursos políticos dentro do movimento indígena.

A aldeia defende que deve-se respeitar tanto as palavras quanto a natureza. Para ela, somente com a escuta interior podemos ouvir a nós mesmos e a “Mãe Terra”. Alguns entrevistados acentuaram que o silêncio é necessário para podermos nos comunicar e ouvir todos os seres do território: pedras, rios, plantas e animais, “grandes mestres” (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista realizada pela autora, em dezembro de 2014).

Essa acepção foi decodificada para a cultura material da aldeia e a construção dos seus espaços, como interpreto no primeiro capítulo. Ou seja, a comunidade literalmente “plantou e construiu” elementos educativos no seu território, para que esses pudessem lhe dar um suporte singular para a problematização e o processo dialógico.

3.2.3 Artesanato, interações e sobrevivência

As árvores juerana, cultivadas na comunidade, não somente fixam oxigênio no solo, segundo a jovem agroecologista Uakyrê Pankararu-Pataxó, mas também doam generosamente suas vagens para a comunidade elaborar o artesanato, uma das principais fontes de renda da comunidade.

Ao adquirirem diferentes cores, as sementes transmutam-se em adereços estéticos. Os colares, brincos, braceletes e até bolsas que produzem, todos cerzidos na agulha, contribuem para a comunicação dos saberes e a própria vida material da aldeia. Esse artesanato passa a compor o processo educativo e comunicativo da aldeia, porque provoca horas de interação social, favorecendo diálogos em vários campos, inclusive sobre a história da Cinta Vermelha-Jundiba e suas pautas.

As biojóias forjam um suporte simbólico para a comunidade falar de si. Observei que através de uma imbricada trama de cores, cuja estética chama atenção da sociedade nacional, elas provocam uma interlocução assentada pelo desejo de se saber onde, como e por quem foi

feito o trabalho. Nesses momentos, os indígenas articulam mensagens sobre o trabalho artesanal, mas também taticamente explicitam suas pautas de luta.

Figura 39 – Colares e pulseiras de juerana



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Todavia, minhas entrevistadas relataram durante minha convivência com elas, sua relação também holística com essa prática.

Quando a pessoa vai pegar a juerana, deve transmitir o sentimento de gratidão, pois sua semente é muito importante, ajuda na construção de artesanato, uma fonte de geração de renda para as comunidades indígenas [...] mas não é só isso, gostamos de fazer o artesanato, que tem toda nossa espiritualidade, nossos sentimentos, nossa criatividade (UAKYRÊ PANKARARU-PATAXÓ, entrevista realizada pela autora, em abril de 2015).

Desta forma, as indígenas tecem elementos problematizadores que mediam diálogos não somente acerca da história da comunidade e seu senso estético, mas também da “espiritualidade”. O trabalho de feitura do artesanato, ou biojóias, envolve ainda prazer e senso estético complexo. Géó Pataxó, artesã mais experiente da comunidade, afirma que faz colares, pulseiras, brincos e bolsas há mais de 30 anos.

Aprendi com as pessoas mais velhas, que me ensinaram a fazer os colares. Com Dona Graça, aprendi a fazer bolsas. A semente é a juerana e a tinta a gente tira do pau brasil, do urucum, do jenipapo. Essa é a tinta que a gente usa. Aprendi a juntar as cores com o Ivan. A gente faz a combinação de cor, aquela

que vai combinar uma cor com a outra, aí a gente vai juntando elas, pra ver qual é a combinação que vai dar certo. A bolsa é feita de juerana também, aí usa a juerana natural ou pintada. Dá muito trabalho pra fazer! A gente gasta uns quinze dias pra fazer uma bolsa. Com o dinheiro da venda do artesanato, compro os alimentos que precisa, roupa, material escolar para os meninos, o que necessita mesmo (Entrevista realizada pela autora, em abril de 2015).

Nesse contexto, em uma estratégia de busca de conquista de novos mercados, o artesanato que a aldeia produz circula por toda a rede de sociabilidades da Cinta Vermelha-Jundiba, pela sociedade nacional e até pelo exterior, como no *The Betinho Project* da RU, em Toronto. Carrega, pela tessitura das sementes de juerana e suas cores, uma complexa construção de saberes e comunicação das indígenas da aldeia. E, nesse processo, fortalece a vida material da comunidade.

Os grupos valem-se da costura dos colares e pulseiras, presenteados ou comercializados com específicos atores sociais, para mediar a abertura de portais de diálogos, nos quais suas pautas possam ser ouvidas e apoiadas. Como pude observar no arquivo de imagens da Cinta Vermelha-Jundiba, os sujeitos das mais distintas organizações envolvidas na rede de sociabilidades da aldeia estavam, quase que em sua totalidade, usando alguma peça do artesanato produzido pela comunidade.

No próximo tópico, analiso essa rede, que é considerada pelos Pankararu – Pataxó da comunidade, um importante elemento para a sobrevivência de seu projeto de Bem Viver.

3.2.4 Interlocuções com a rede de sociabilidades

O fluxograma da aldeia (FIGURA 01) revela alianças da comunidade com uma ampla rede de sociabilidades, formada por mais de 50 instituições e atores sociais. Ao analisar essa imagem em sentido horário, encontro um conjunto de informações relativas à constituição do mínimo vital das famílias indígenas, cujo ponto de partida é o território.

Como destaquei no primeiro capítulo, para os povos indígenas da Cinta Vermelha-Jundiba, o território é o espaço que dá suporte para seu modo de habitar o mundo, no qual a comunidade (re)planeja, pratica e expressa a reconstrução da sua etnicidade. Segundo relatos, o projeto da aldeia não poderia ser realizado na zona urbana, considerada espaço dicotômico dos percursos de aprendizagem e Bem Viver que a comunidade defende.

Com base nos documentos que examinei e depoimentos que colhi, destaco em ordem alfabética os apoios que a Cinta Vermelha-Jundiba recebeu nesse seu primeiro momento: Banco do Brasil (BB), Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS),

Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Instituto Marista de Solidariedade/Irmãs Franciscanas da Holanda (IMS), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Teófilo Otoni (STR TO), Povo Sindicato (PS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Uai Brasil.

A comunidade relata que, desde sua chegada ao Norte de Minas Gerais, em 2005, recebeu o apoio das seguintes atrizes sociais locais: a pesquisadora Geralda Soares, parceira desde a década de 1990, as assistentes sociais Maria Helena Cardoso e Claudia Sextilha (*in memoriam*). Essas últimas eram integrantes do Instituto Fênix e CMDRS. Muito atuantes na região, as lideranças relatam que elas foram importantes agenciadoras da busca pela terra que os Pankararu e Pataxó empreenderam. Maria Helena explica que esse momento

não foi fácil. Viajamos muito por essas estradas até encontrarmos uma terra que eles gostassem. Fomos até Teófilo Otoni. Um dia eles souberam de uma área na beira do Rio Jequitinhonha e foram conhecer. A Claudia se envolveu muito com os indígenas e me puxou para essa questão [...]. Quando eles decidiram sobre a terra foram para uma reunião no CMDRS para apresentar sua proposta, pois precisavam da nossa aprovação para que o BB liberasse o financiamento. O César (Ytxay) expôs um mapa e os objetivos da aldeia com o uso da permacultura. No Conselho, não teve quem questionasse o que ele apresentou. Mas surgiu o questionamento de como pagariam. Ele nos disse que haviam feito o cálculo e daria trinta reais por família, ao ano. Informou para a gente, que isso seria arrecadado através da venda do artesanato e de algum excedente da produção agrícola da comunidade. O Conselho foi unânime e aprovou a proposta. A aldeia então pegou o Crédito Fundiário no Banco (MARIA HELENA CARDOSO, entrevista realizada pela autora, em maio de 2016).

Nesta citação, duas questões emergem. Primeiro, a capacidade do grupo em elaborar um projeto ou mapa, como assinala Maria Helena, que representasse a proposta da comunidade no campo da permacultura, um sistema de agricultura que ainda não era muito visível no ano de 2006, em Araçuaí. Segundo, a habilidade de articulação discursiva do grupo para expressar sua proposta e convencer um Conselho Municipal, constituído por organismos governamentais e representantes da sociedade civil, a aprovar sua ideia, ainda que não conhecesse mais de perto os indígenas proponentes.

Ao unir o discurso oral ao imagético, fica evidente que as famílias se mobilizaram e planejaram a melhor estratégia de comunicação. Decidiram utilizar um recurso gráfico (MAPA 4), que foi desenhado de próprio punho com giz de cera e caneta hidrocor. Estudaram os detalhes técnicos da permacultura, e articularam o discurso que fosse mais acertado para mediar aquela circunstância de grande tensão.

Acentuam que escolheram Ytxay para representá-los, porque ele havia iniciado pesquisa com os “mais velhos”, quando estava realizando seus estudos para ser técnico agrícola. Portanto, conhecia a matéria por diferentes perspectivas, e também havia tido acesso ao projeto

de permacultura do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) em Araçuaí. Logo, todos os detalhes foram taticamente planejados.

Para essa apresentação, os grupos relatam que estruturaram reuniões e discutiram o desenho de um projeto cuja imagem possuísse conexões com a justificativa e os objetivos do território. Também fizeram cálculos e distribuíram o investimento que cada família deveria fazer para que, ao final do mês, houvesse recursos financeiros suficientes para garantir o pagamento da futura dívida.

Em outras palavras, a comunidade olhou para dentro de si mesma e se ouviu para propor soluções que retomassem sistemas que se diluíram na história, e que no presente estava sendo denominado por especialistas de permacultura. Segundo relatos, adotou o caminho da conciliação e diálogo, mas seguiu analisando o ambiente externo e as estratégias que seriam adotadas para contagiar a sociedade nacional a apoiar seu projeto de vida.

Agindo assim, a aldeia iniciou, ainda que de forma tímida, sua presença política na região como sujeitos de direito. Demonstrou que sabia o que queria e qual era seu ponto de partida. Mais pela questão técnica que étnica, o projeto foi aprovado por unanimidade, segundo Maria Helena Cardoso. Ela acentua que o Conselho ainda não conhecia os modos de ser indígena que a aldeia iria cultivar em Araçuaí. Possuía apenas o referencial de um grupo nômade, que anualmente se instalava na rodoviária de Araçuaí. Ela explica que

naquela época a cidade não possuía uma visão muito positiva dos índios, pois outro grupo de vez em quando aparecia, mas como bebia muito e pedia esmola, era sempre um problema social. Hoje, depois da chegada dos Pankararu e Pataxó, as coisas mudaram um pouco. A cidade vê eles como gente boa, trabalhadora. Os jovens são estudiosos. O povo viu que eles não comem criancinhas. A Cinta Vermelha-Jundiba está junto da gente no Instituto Fênix, Cáritas, Instituto Federal. Mas acho que ainda precisa melhorar mais a relação da sociedade com a aldeia (MARIA HELENA CARDOSO, entrevista realizada pela autora, em maio de 2016).

O depoimento da assistente social se coaduna com o do cacique To'ê Pankararu e denota que, nos dias atuais, a comunidade faz parte de uma rede de militantes políticos no Vale do Jequitinhonha. Acrescenta, no entanto, um dado particular, que reflete a estratégia comunicacional “face a face”, utilizada junto aos conselheiros, especificamente nessa época de grandes desafios. Segundo a pesquisadora do campo da comunicação, Marta Terezinha Martins (2012), o líder que domina essa técnica possui habilidades também para as exposições orais, observa posturas, entonação e aprende a organizar o contexto a ser exposto, além de ser arguto no quesito forma de apresentação.

De posse dessas informações, vejamos o que o cacique afirma sobre esse específico momento de negociação em Araçuaí:

Nesse meio tempo, surgiu o Credito Fundiário, que trabalha com os pequenos produtores, para ajudar na agricultura familiar e na convivência com o semiárido. De início, recebemos quase que um não, porque o coordenador desse Programa disse que nunca tinha trabalhado com indígena, e ia sondar a FUNAI. Aí, nós falamos: a gente é um cidadão comum como qualquer outro. A gente tem nossos compromissos, nossos documentos de identidade, CPF, o título de eleitor. Independente da FUNAI dar opinião ou não. Ele acabou deixando por conta da gente. Procuramos sensibilizar a maioria dos representantes que iriam dar o voto favorável lá no Conselho. Mostramos que estávamos com 23 crianças, tudo em casas de taipa e lona. Foi assim que conseguimos o recurso para comprar o território. é um programa de 20 anos para pagar. Então a aldeia tem essa dívida [...] Mas isso não abateu a gente. Mostrando o que estamos querendo, as coisas começaram a acontecer. Nesses nove anos no Vale já construímos praticamente uma vida com muita rapidez (TO'Ê PANKARARU, gravação realizada pela autora, em novembro de 2015).

Iniciado na APOINME aos 20 anos, o cacique credita a esse movimento social boa parte de sua formação como articulador. Relata que aprendeu muito nas reuniões, ouvindo e observando os mais velhos e as lideranças mais experientes, como sublinho no primeiro capítulo. To'ê, nos dias atuais, atua profissionalmente como Mobilizador Social do Distrito Sanitário Especial Indígena de Minas Gerais e Espírito Santo (DSEI), o que lhe confere, inclusive, o reconhecimento profissional a habilidades específicas de comunicação e negociação.

Embora ele as tenha apreendido inicialmente no movimento social, como acentua, expandiu na Cinta Vermelha-Jundiba. Observei que, desde o início da aldeia, o grupo tem mantido uma caminhada estratégica para participar de espaços de discussões políticas e mobilização social na região. Nessas oportunidades, sempre que possível, as lideranças expõem suas reivindicações.

Foi assim que chegaram até a RU, pois participaram de uma oficina de SAN, que essa universidade canadense promoveu em Araçuaí, quando realizou o projeto Construindo Capacidades em SAN, em 2006. Da mesma forma, aproximaram-se do deputado federal Leonardo Monteiro (PT), quando ele participou de um debate ocorrido num evento da região, assunto que retomo mais adiante.

Dito isso, prossigo, a partir deste ponto, a análise do Fluxograma (FIGURA 01). A próxima pauta que aparece logo após o “território” é a água, elemento vital para a SAN. Da forma como os documentos apontam e que está mapeado na Figura 01, esse elemento aparece como “Caixas D'água”. Embora a comunidade esteja situada às margens do Rio Jequitinhonha, afirma que não pode valer-se de suas águas. Seu assoreamento provocou a erosão das margens

que, na maior parte do ano, formam um pequeno cânion. Puxar sua água para irrigar roças e herbário demanda uma luta contra a força da gravidade, exigindo equipamentos caros e um investimento financeiro que a comunidade afirma ainda não possuir.

Ainda que a Cinta Vermelha-Jundiba esteja promovendo ações de reflorestamento da mata ciliar do Rio Jequitinhonha, seus esforços somente poderão ser alcançados pelas gerações futuras, pois o processo é lento. Assim como essa comunidade, outros grupos estão se empenhando para recuperar nascentes de água, rios e lagos. No Seminário Nacional de Mudanças Climáticas e Justiça Social, realizado em Brasília de 16 a 18 de novembro de 2017, foram apontados como agentes concretos de formas alternativas de conservação dos biomas e manejo sustentável dos mananciais, os povos

Munduruku e seus vizinhos ribeirinhos, na defesa do Tapajós; comunidades de Correntina e da Bacia do Paraguaçu (BA) contra o agro e hidronegócio; os quilombolas do Rio dos Macacos pelo acesso à água em Salvador (BA); populações do entorno do Cauipe/Pecém (CE), Porto do Suape (PE), ThyssenKrupp/Vale, Guapiaçu, Porto do Açu (RJ) e Piquiá de Baixo (MA) (p.02).

Logo, não seria exagero afirmar que, tanto as práticas desses povos como as dos Pankararu e Pataxó da Cinta Vermelha-Jundiba, evidenciam que eles integram uma rede de atores sociais, que vivenciam desafios comuns e buscam soluções estrategicamente. A escassez da água é uma pauta permanente nas comunidades do semiárido e de outras regiões.

Segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), 70% da água doce disponível no planeta vão para a agricultura irrigada e 19% para as usinas nucleares, termelétricas e refinarias de petróleo. “A escassez de água deverá se intensificar com as mudanças climáticas. Está previsto um aumento das temperaturas em todo o mundo entre 1,6° a 6°C em 2050. A cada grau que provocar o aquecimento global, 7% da população global passará a consumir 20% a mais dos recursos hídricos renováveis” (FAO, 2017).

Conhecedora desses dados, uma vez que fica atenta para as informações relativas às mudanças climáticas, a Cinta Vermelha-Jundiba tem procurado atuar pela proteção dos recursos hídricos, defendendo, nos espaços institucionais que acessa, a importância de se construir uma política pública respeitosa em relação a esse bem comum. A água “tem vida e é uma das garantias das vidas das gerações futuras”, ressaltou o cacique no III Encontro de Pajés.

Ademais, no tempo presente, ela é o elemento simbólico substancial para a “cultura” da comunidade, como postula o To’ê Pankararu. Como acentuo no primeiro capítulo, seu grupo possui uma cosmologia banhada pelas antigas cachoeiras de Paulo Afonso (Rio São Francisco),

destruídas pela hidrelétrica de Itaparica. Logo, existe uma relação também religiosa dos Pankararu com esse componente.

No campo material, a falta de disponibilidade da água afetou diretamente o projeto de vida da Cinta Vermelha-Jundiba, centrado na permacultura e agroecologia. As temperaturas do semiárido mineiro se elevaram devido às ações provocadas também pelas mudanças climáticas, e passaram a acelerar a evaporação, tornando os ciclos da seca mais intensos. Até mesmo a água potável, direito humano essencial, em dado momento foi escassa, relataram meus entrevistados.

Embora a aldeia tenha contado com a colaboração de sua rede de sociabilidades e escavado poços artesianos, a alta salinidade não favoreceu o consumo humano. As melhores soluções que a comunidade informou ter encontrado foram as cisternas para que a água da chuva fosse coletada, e as caixas d'água para serem abastecidas por carros-pipa, serviço que o município de Araçuaí, através de convênio, disponibilizou.

Isso exigiu muito esforço e negociação. “Passamos cerca de três anos para conseguirmos melhorar o problema da aldeia em relação a água. Principalmente no período da estiagem, passamos por muitas dificuldades” (TO'Ê PANKARARU, entrevista realizada pela autora, em abril de 2015). Os documentos do arquivo da comunidade registram que ela chegou a construir, com o apoio RU, Centro de Agricultura Vicente Nica (CAVI) e Cáritas, tanques para receberem peixes, mas o solo não resistiu e a infiltração levou toda a água que conseguiram captar.

No presente momento, observei que os carros-pipa continuam abastecendo semanalmente a comunidade e que, em cada casa há um pequeno reservatório fechado que coleta água da chuva, mas, no período de estiagem, também é preenchido pelo carro pipa. Agenciar sua demanda em torno da água, como se percebe, constituiu-se em um trabalho árduo para a Cinta Vermelha-Jundiba.

Esse quesito exigiu de seus atores sociais uma comunicação permanente com a rede. Os entrevistados afirmam que se valeram de e-mails, telefonemas, reuniões com órgãos governamentais, universidades e institutos em Araçuaí e Belo Horizonte. Nessa mediação, seguiram reflorestando sempre que possível, cultivando plantas medicinais e dialogando com seus parceiros sobre os avanços e recuos que vivenciavam. Somente no seu quarto ano, a comunidade conseguiu certo manejo da problemática relativa ao abastecimento de água.

Quando esse desafio estava quase assentado, no início de 2010, agentes de saúde visitaram a Cinta Vermelha-Jundiba, e alertaram as famílias indígenas, segundo depoimentos, de que não era seguro continuarem habitando casas de taipa, tendo em vista que a doença de chagas estava crescendo na região. O grupo, bastante tenso diante desse dado, seguiu em busca do terceiro aspecto necessário para seu mínimo vital: a construção das casas de tijolo, um

projeto que demandou uma extensa negociação intermediada pelo apoio do Deputado Federal Leonardo Monteiro, do Partido dos Trabalhadores (PT) de Minas Gerais.

O primeiro registro que encontrei da aliança da Cinta Vermelha-Jundiba com Monteiro data de 2007. De acordo com o documento da sessão 187.1.53.0, da Câmara dos Deputados, o parlamentar relata que, na realização do 25º Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (FESTIVALE), realizado de 21 a 28 de julho, em Joáima, a 180 km de Araçuaí,

assistiui a palestras e apresentações teatrais narrado a “história indígena do vale”, com a participação do presentando do Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais, Ivan Pankararu [To’ê], e o filho Watory. Participaram ainda representantes da tribo Krenak, oriunda do Vale do Rio Doce, integrantes do Movimento Cultural do Vale do Jequitinhonha, escritores, professores e representante do Cedefes, Geralda Soares (Gêra). Uma justa homenagem, já que os povos indígenas foram dizimados em consequência genocida (1808) declarada por D. Joao VI. Jó Imá (que virou Joáima), assim como milhares de outros combatentes, deixaram sua marca na história. Seu gesto de indignação o levou a romper com seus irmãos de sangue e com os que se diziam aliados e protetores. Sua inteligência e sua índole guerreira foram perpetuadas na cidade que recebeu seu nome. Sou entusiasta da cultura do Vale do Jequitinhonha.

A partir desse primeiro contato, no qual Monteiro ouviu as palestras de To’ê e se expressou sensibilizado, conforme o cacique relata, esse resolveu procurá-lo para que apoiasse a comunidade diante do novo desafio. O cacique sublinha que viajou para Belo Horizonte, Brasília e passou por momentos muito tensos. No entanto, valeu-se de seu aprendizado para dialogar e negociar com a sociedade nacional, para atingir os objetivos da comunidade. Isso fez surgir um pronunciamento, oriundo do gabinete de Monteiro, demandando que

os chefes de postos indígenas façam levantamento das famílias que não possuem residência e vivem em situação habitacional subumana e encaminhem à FUNAI, por meio de ERA/GVR, e que esta busque, por intermédio do Ministério das Cidades e dos Governos Estadual e Municipal, recursos para a construção de moradias com arquitetura tradicional indígena e não de casas nos moldes não indígenas. Que seja estudada a arquitetura tradicional das nossas etnias para a construção dessas moradias, com material contemporâneo. A FUNAI ficará responsável pelas plantas arquitetônicas, hidráulicas, elétricas e sanitárias (MONTEIRO, SESSÃO 224.1.53. O - CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2007, p. 60).

Três anos após essa sessão, foi dado início à construção das cinco casas da aldeia, que seguiu um croqui desenhado pela comunidade. Em formato circular “seguindo o modelo das habitações dos mais velhos”, conforme informou o To’ê, elas foram erguidas “com material contemporâneo” com três quartos, sala e cozinha conjugadas, uma pequena varanda e dois banheiros.

Enquanto as construções aconteciam, a aldeia continuava a manter sua interlocução com instituições de ensino. Destaca-se, nesse momento, o fato de a Cinta Vermelha-Jundiba ter recebido, em outubro de 2010, um grupo de estudantes de pós-graduação em comunicação, sob

a orientação dos professores Dra. Angélica Macklin, Dr. Jonathan Warren e Dra. Margaret Griesse, da *University of Washington School of International Studies* [Escola de Estudos Internacionais] e *Master of Communication in Digital Media* [Mestrado de Comunicação – Mídias Digitais]. Acredito que o fato de Warren realizar pesquisa junto às famílias da aldeia desde a década de 1990 influenciou o grupo a conhecer o Vale do Jequitinhonha e realizar o documentário.

Por certo, o vídeo *report FLIP Brazil: documentary filmmaking, human rights and global activism* [Documentário Direitos Humanos e Ativismo Global], realizado pelos estudantes e disponível na internet, mostra o trabalho que os pesquisadores desenvolveram em Araçuaí, em um total de 10min41s. Desses, 7 min foram dedicados a entrevistas e filmagens na aldeia. A abertura do vídeo é feita com uma animação do cacique To'ê, usando cocar e tocando sua flauta. Ele aparece em outras sequências participando de reuniões e dialogando com os pesquisadores.

Dois atores sociais da comunidade foram entrevistados: Ytxay Pataxó e Cleonice Pankararu. Ele entra na cena usando cocar e sentado no chão da Cabana Central. Fala sobre a atividade de reflorestamento que a comunidade estava realizando e afirma: “Queremos revitalizar não somente nossa cultura, mas também o ambiente. Deixar a capoeira crescer e a floresta florir”.

Cleonice Pankararu segue essa mesma linha e afirma que, para o grupo, “o trabalho é pensado para as futuras gerações [...] Nada disso, educação, saúde e religião, ou seja, a vida e a sobrevivência do nosso povo, seria possível sem a terra”. Nesse dado momento, portanto, a aldeia expressa suas práticas ambientais e seu sentido de mundo conectado com as plantas e o território, mas ainda não articula discursivamente a perspectiva de Bem Viver.

No ano de 2011, o laboratório de “Cultura e Saberes de Povos Indígenas da Bahia e dos Vales” realizou, através do projeto de extensão Formação em Agroecologia nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (MG), coordenado pelo professor Dr. Claudemir Fávero do Núcleo de Agroecologia e Campesinato da UFVJM, uma vivência na aldeia, que reuniu estudantes de graduação que acamparam na comunidade de 25 a 27 de maio.

Não há registros da noção de Bem Viver no relatório desse projeto. No entanto, na visita técnica que pesquisadores da RU realizaram no ano seguinte, 2012, essa perspectiva já aparece. Integrei o grupo dessa universidade canadense e pude constatar *in loco*, durante a roda de conversa realizada na Cabana Central, que havia um conhecimento não somente empírico do Bem Viver, mas também de conteúdo analítico, conforme cito anteriormente.

Acredito que, nesse percurso em busca de soluções, a comunidade percebeu que o Bem Viver reunia um conjunto de elementos que traduziam, de certa forma, seu projeto de vida. Por isso, passou a adotá-lo também em suas narrativas, uma vez que já o fazia através de suas práticas. Já que discorri sobre essa perspectiva no primeiro capítulo, retomo agora a análise de como a comunidade, de posse das noções de Bem Viver, o articulou para sistematizar o seu mínimo social, pela comunicação.

3.3 COMUNICAÇÃO E BEM VIVER

Os estudos do espanhol Alejandro Barranquero (2015) buscam compreender a relação entre o Bem Viver e a noção de comunicação para o desenvolvimento e mudança social. Seu trabalho se apoia na ecologia crítica, revalorização dos legados culturais e no binômio modernidade/colonialidade.

Para Barranquero, as agências de cooperação ainda estão adotando uma noção de comunicação herdada por uma concepção de comunicação para o desenvolvimento, que já não cabe mais nos dias atuais, pois é

- 1) uma perspectiva excessiva dos instrumentos de comunicação, concebidos como meios simples ou tecnologias sempre a serviço de algo (comunicação para a saúde, meio ambiente, educação, cidadania), sem poder validar a autonomia e o potencial interdisciplinar da comunicação para articular as diferentes áreas do conhecimento;
- 2) uma abordagem universalista e processual, baseada nos ideais de um único desenvolvimento – concebido a partir do Ocidente – e do projeto e execução de metodologias exportáveis – marketing, marketing social – com base em parâmetros facilmente mensuráveis – Índice de Desenvolvimento Humano, indicadores de conectividade das Tecnologias de Informação e Comunicação, que omitem, por padrão, o reflexo situado e crítico a partir do qual qualquer método transformador deve partir;
- 3) uma visão orientada para o desenvolvimento econômico e cumulativo, via teorias da modernização ou, paradigma participativo, mas em ambos os casos focados no progresso do homem e suas possibilidades de intervenção no ambiente natural (BARRANQUERO, 2012, p. 64).

O pesquisador acentua que no campo da comunicação, durante as reuniões realizadas em Bellagio, na Itália (1997) e Cidade do Cabo, na África do Sul (1998), profissionais e pesquisadores concordaram em promover uma nova definição para a disciplina comunicação para a mudança social.

Nesse sentido, defende que a comunicação deve dialogar também com outras disciplinas nos campos da educação ambiental, comunicação ambiental e estudos culturais verdes, que

articulam os processos comunicativos integrados à própria natureza. Nesse bojo, “a noção de *Sumak Kawsay* é uma das mais interessantes” (BARRANQUERO, 2012, p. 73).

Logo, não seria exagero afirmar que as práticas da Cinta Vermelha-Jundiba ao se coadunarem com as ideias relativas ao respeito pela vida, em todas as suas formas, são pertinentes também para pensarmos a comunicação e bem viver, um campo ainda em construção.

A partir de 2012, quando as obras que consideravam necessárias para seu mínimo vital estavam concluídas, as lideranças da aldeia também já haviam acumulado um repertório de informações, construído a partir da sua aliança com instituições de ensino superior da região e do exterior.

Diante disso, conforme sublinha o relatório CICODE (2015) e as entrevistas que realizei, as lideranças resolveram adotar estratégias de comunicação via projetos sociais, que fomentassem a “cultura” dos povos Pankararu e Pataxó e o projeto de Bem Viver da aldeia.

Observei que, mesmo realizando as táticas comunicativas organicamente, seguindo seus percursos de aprendizagem, os planos e estratégias foram constituídos a partir da expertise da aldeia também proveniente dos mutirões. Neles cada etapa do trabalho é pensada, discutida e elaborada.

Outro fato que considero nesse arcabouço é que, a essa altura, a comunidade contava com dois professores graduados pela UFMG e uma jovem técnica em agroecologia formada pela EFA. Destaco que as idas e vindas desses sujeitos às universidades e institutos de educação foram relevantes para que a comunidade assimilasse que a comunicação estratégica era necessária a seu projeto de vida.

Se de um lado o tecido social da comunidade amadurecia e procurava capacitar-se, verifica-se que, de outro, convivia com determinadas tensões e dissensões sociais provocadas basicamente por dois fatos novos: 1) uma família aproximava-se das práticas religiosas pentecostais; 2) seu tecido social estava composto por adolescentes, em sua maioria estudantes do Ensino Médio, que transitavam entre a cidade e a aldeia, e conviviam com as contradições desses dois espaços. A escola contava apenas com duas alunas no Ensino Fundamental, assunto que delineio mais frente. Logo,

apesar da aldeia estar se configurando como influenciadora na região e como um pólo formador [...] sentia a necessidade de contribuir para uma nova mentalidade dos jovens indígenas, em sua grande maioria freqüentadores de escolas fora da aldeia. Nelas, muito do que aprendiam internamente na comunidade, era discriminado. Vimos a necessidade de fortalecer outros espaços de aprendizagem, mais livres, menos oficiais, com novas discussões e práticas em relação a questão da terra.

Também iríamos inserir uma formação política capaz de oferecer aos jovens indígenas elementos críticos para enfrentar os desafios a eles postos, nesta nova fase do neoliberalismo. Os territórios indígenas estavam sofrendo com o impacto da extração de minérios, desmatamentos, monocultura do eucalipto, agronegócio, fim das reservas hídricas, contaminação do solo com agrotóxicos, rios, córregos, nascentes e lagoas desaparecendo, trazendo graves ameaças para os territórios, anunciando possíveis novas migrações (RELATÓRIO CICODE, 2015, p. 08).

A perspectiva crítica passou a ser ainda mais acentuada pelas lideranças da aldeia, a partir do elenco de motivos que assumiu para seu projeto de Bem Viver. Ao adotar essa proposta, observei, nos documentos e entrevistas realizadas, que a comunidade a inseriu oficialmente em seu discurso.

Passou a relacionar a dinâmica do sistema econômico vigente na sociedade nacional com seus projetos de “desenvolvimento”, à exclusão de específicos segmentos sociais, não somente indígenas, mas também quilombolas e agricultores familiares. Não é, portanto, de se estranhar que tenha recorrido a alianças com os movimentos sociais para discutir pautas que considera comum para “viver bem”.

Como analiso na minha dissertação de mestrado, de fato, desde o início da comunidade, suas lideranças já articulavam críticas a projetos de hidrelétricas, monocultura e mineração. Pontuavam que, paradoxalmente, apesar de conviverem numa região de grandes riquezas naturais como pedras, rios, biodiversidade e metais preciosos, o lugar foi cunhado pelas corporações de mídia como “Vale da Miséria”.

Ao investigar as origens desse estigma, encontrei o primeiro registro no jornal Folha de São Paulo, em nota do dia 07 de maio de 1995. O texto, cujo título é Vale da Miséria, diz: “A estréia da Comunidade Solidária foi marcada. Será dia 26, no Vale do Jequitinhonha. Ruth Cardoso e Paulo Renato assinarão convênios de transporte escolar. Dos 1.1 milhão de habitantes locais, 48% são analfabetos”. Como já discorri sobre essa questão no primeiro capítulo, não irei retomar novamente essa análise. Fica aqui, no entanto, o registro de como um dos maiores jornais do país reproduziu ou até mesmo cunhou esse lúgubre predicativo, que relega toda a riqueza material e imaterial do espaço.

Com essa imagem reforçada midiaticamente e com as demandas dos grupos vulneráveis aos quais se aliou, a comunidade decidiu recorrer a sua rede e realizar, em 2012, o I Encontro de Mulheres e Plantas Medicinais do Cerrado (EMPMC). De acordo com os registros do arquivo da Cinta Vermelha-Jundiba, para esse evento, a aldeia contou com o apoio dos seguintes parceiros (em ordem alfabética): Cáritas, Pastoral da Criança, Organização Holística Mãe Natureza (município de Teófilo Otoni) e Rede Pacari de Plantas do Cerrado.

Logo, é notório que o fortalecimento do mínimo social em direção ao Bem Viver da comunidade, no qual sua rede de alianças tem papel crucial, iniciou-se através de uma discussão acerca das plantas medicinais. Nessa fase, sua cosmologia já estava expressa nos topônimos do território pelos valores da complementaridade, diversidade e cuidado com todos os seres vivos, marcando os pilares do seu projeto de autonomia e dignidade.

Tanto as entrevistas quanto os documentos analisados acentuam que esse evento contou com a presença dos povos indígenas da região, comunidades quilombolas, atores sociais locais, parteiras, erveiras e raizeiras. Como sublinho anteriormente, a inserção da Cinta Vermelha-Jundiba na região do Vale do Jequitinhonha, como agente promotor de diálogos e eventos de formação, teve um público-alvo definido pelos critérios “movimentos sociais indígenas e não indígenas”.

Esses dados que encontrei nos documentos do arquivo demonstram uma abertura da comunidade para atores e instituições que considerou adequados para si, em dado momento, após observar suas práticas nos campos ambientais e sociais. A partir disso, duas questões são notórias para o quesito alianças e parcerias: 1) a especificidade de fazer parte ou não de um grupo indígena não foi pré-requisito para se pertencer à rede da aldeia; 2) a Cinta Vermelha-Jundiba utilizou o mesmo critério “afinidades com sua pauta de luta”, adotado na construção do seu mínimo vital do início da comunidade.

Nessa mesma época, relatam meus entrevistados, surgiu, com o apoio de pesquisadoras da UFVJM e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a ideia de se criar na comunidade o Centro de Formação Intercultural Indígena (CFII), cujo projeto foi elaborado e enviado a parceiros e órgãos governamentais, mas até os dias atuais “aguarda a viabilização dos recursos”, afirmou a educadora Geralda Soares (entrevista gravada pela autora, em abril de 2015).

Retomo aqui a questão do baixo número de crianças na escola da aldeia. Como 40% da população de estudantes da comunidade estava formada por jovens do Ensino Médio, justificar junto à secretaria de educação a manutenção de um espaço educacional formal para a Educação Infantil, dentro da comunidade, requiritava um projeto novo. O CFII foi uma alternativa da Cinta Vermelha-Jundiba para tentar responder a essa demanda.

Por outro lado, devido aos resultados alcançados por sua juventude na inserção acadêmica e política nos cursos de graduação, a comunidade passou a receber jovens oriundos das aldeias com quem tem laços de parentesco, para abrigá-los, orientá-los e conduzi-los à UFMG e Instituto Federal, em Araçuaí.

Por defender a troca de saberes e o “fortalecimento dos já iniciados intercâmbios com escolas, movimentos sociais da região, educadores do campo” (RELATÓRIO CICODE, 2015, p. 09), a comunidade tem pleiteado expandir ainda mais sua ação, através do CFII. Taticamente, incorpora a expansão do território como pauta colada a essa demanda.

Isto posto, o I EMPMC, além de instigar a idealização do centro de formação, também levou a comunidade a perceber a importância de se refletir sobre a religiosidade indígena. Surgiu então a proposta de se realizar o I Encontro de Pajés, para “envolver a juventude da aldeia e da região em uma formação sobre a espiritualidade, mas também chamar a atenção da sociedade nacional sobre a importância dos pajés” (RELATÓRIO CICODE, 2016, p. 10). Segundo relatos, sua primeira versão aconteceu de forma tímida, mas fortaleceu os diálogos sobre a religiosidade indígena, e animou a comunidade a investir para realizar, de forma ampliada, sua segunda edição.

No ano seguinte, 2013, a produção desse evento demandou retomar-se antigas alianças e buscar-se de novas. O ponto de partida para a realização das parcerias foram as experiências bem-sucedidas do EMPMC, conforme relatam meus entrevistados. Destarte, novos apoios foram articulados e a comunidade inseriu o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Prefeitura Municipal de Araçuaí e Cáritas Diocesana, que haviam construído uma relação de aproximação com a Cinta Vermelha-Jundiba e passaram a ser considerados por ela importantes apoiadores para quesitos estruturais como transporte e alimentação.

Os eventos sobre as plantas medicinais do cerrado e o dos pajés, abriram canais para um fluxo de comunicação necessário, para que houvesse na comunidade uma reflexão sobre os ruídos nas informações relativas às políticas indigenistas, “pois muitas delas chegavam nas aldeias fragmentadas” (GERALDA SOARES, gravação realizada pela autora, em abril de 2015). Com a presença de lideranças do APOINME as pautas, segundo relatos, puderam ser discutidas mais criticamente, provocando um *feed-back* do movimento indígena sobre problemáticas que a aldeia considerava pertinentes nos campos ambientais, educacionais e comunicacionais, dentre outros.

O Relatório CICODE destaca que

estiveram presentes no II Encontro de Pajés lideranças espirituais do povo Guarani, Krenak, Maxakali, Mocuriñ, Pankararu, Pataxó, Tupinikin, Tuxá, e Xacriabá. Compareceram também Clarissa Quintanilha da UFRRJ, o professor Dr. Edson Kayapó coordenador do Curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas, do Instituto Federal da Bahia, Márcio Rodrigues do DSEI de Governador Valadares (MG), engenheiro agrônomo Nacip Mahmud Lauar, ex-participante do GT da UFVJM.

Ao analisar os registros imagéticos e os instrumentos comunicacionais produzidos no II Encontro de Pajés, observei que o trabalho da Cinta Vermelha-Jundiba seguiu uma articulação de comunicação que, dadas as devidas proporções, aproxima-se do que Margarida Kunsch (1997) considera como “plano de comunicação”. Para essa pesquisadora,

um planejamento de comunicação deve conter as seguintes etapas: comprometimento da administração superior, avaliação da organização no contexto social, pesquisa e auditoria, elaboração do briefing, análises e construção dos diagnósticos, definição da missão de comunicação, estabelecimento de filosofias e políticas, determinação de objetivos e metas, esboço das estratégias gerais, relacionamento dos programas específicos, montagem do orçamento geral, divulgação do plano, implementação, controle das ações e avaliação dos resultados (KUNSCH, 1997, p. 32).

Não seria exagero afirmar à luz do Relatório CICODE, que as etapas do planejamento de comunicação para o II Encontro foram: 1) Definição de público – alvo; 2) Definição de parceiros e infraestrutura necessária; 3) Elaboração da programação que incluiu, além do ritual de abertura, as rodas de conversa e refeições; 4) Divulgação através de emails, ofícios e reuniões face a face em escolas, universidades, institutos federais, organizações governamentais e da sociedade civil; 5) Criação participativa da marca do evento e peças promocionais - camisaria, banners, cartazes, faixas de boas-vindas, certificados e impressão de textos de apoio; 6) Registro fotográfico; 7) Elaboração de Carta Aberta para ser enviada aos órgãos oficiais e avaliação.

De acordo com meus entrevistados, toda a aldeia participou da organização desse evento e cada indivíduo assumiu um papel em sua execução. Houve “uma enorme articulação dentro e fora da aldeia, que não contava ainda com telefones e internet, demandando tempo, idas e vindas para Araçuaí, para que tudo acontecesse razoavelmente dentro dos acordos estabelecidos” (RELATÓRIO CICODE, 2015, p. 13).

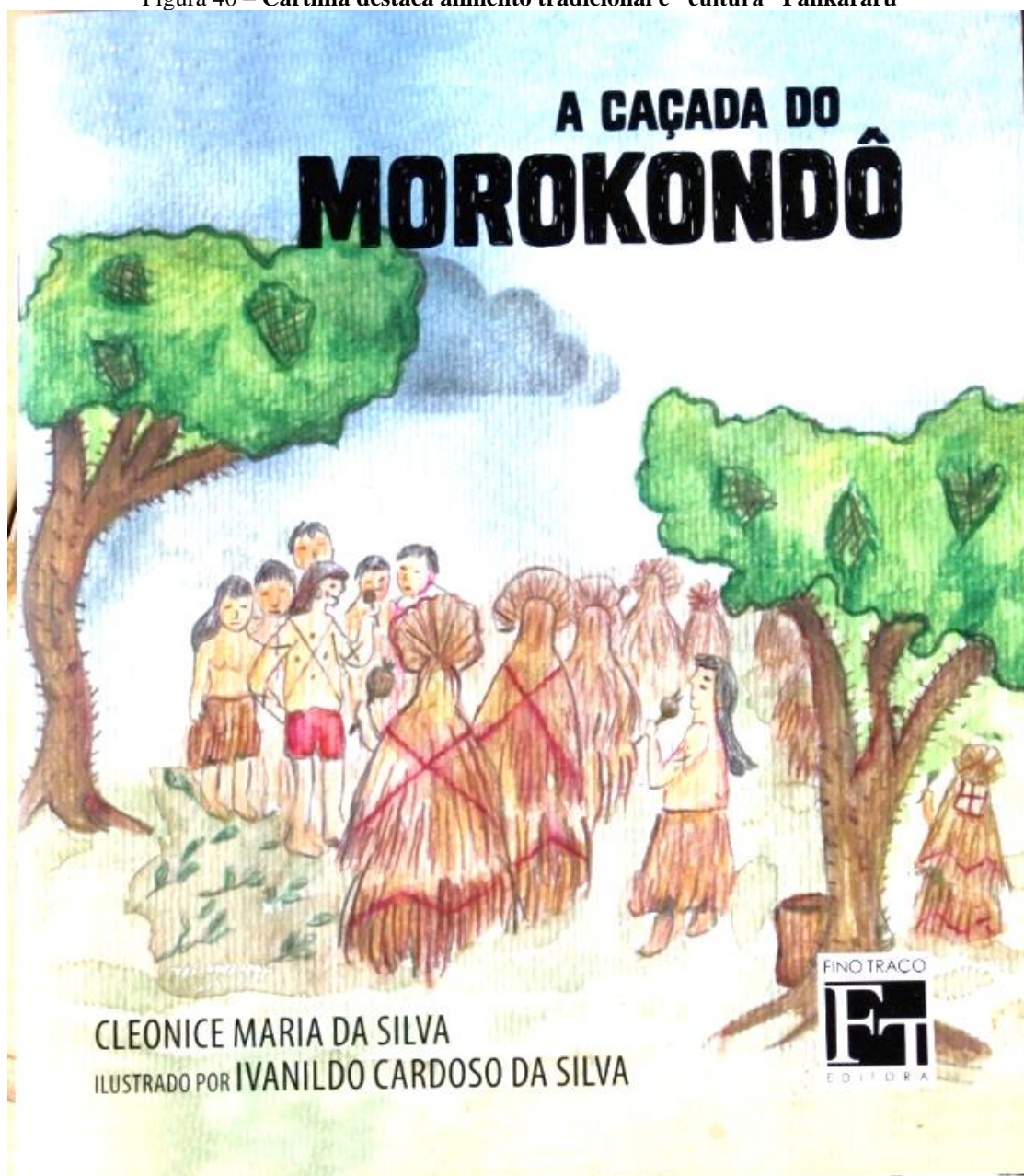
Como se percebe, os projetos sociais possuem um grau de importância para a Cinta Vermelha-Jundiba nessa fase iniciada em 2012, que segue até os dias atuais. A comunidade os articula, da forma como interpreto, para provocar seu fortalecimento internamente e, ao mesmo tempo, dar visibilidade a suas pautas e práticas para a sociedade envolvente. Claro que eu não seria ingênua em pensar que, ao exporem suas ideias aos órgãos de imprensa, as lideranças não negociam espaços com os contraditórios meios de comunicação.

Mas, pelos relatos colhidos, a aldeia conhece a relevância social que a televisão, o rádio, o jornal e as redes sociais têm como instrumentos de informação e educação. No entanto, também tem clareza de que, quando esses são subalternos ao mercado, filtram (ou editam) e disseminam aquilo que é favorável aos interesses políticos, criando vieses paradoxais para os

povos indígenas. Nesse bojo, entrevistados afirmam que adotam a estratégia de observar específicos profissionais de comunicação, e convidar para junto de si aqueles que a comunidade acredita serem mais coerentes com seu projeto de Bem Viver.

Retomo aqui a noção de que, coerente para a comunidade, é o sujeito que não dissocia suas práticas do seu discurso. Como participei do III Encontro de Pajés, voltarei a essa discussão mais à frente. Por agora, como já analisei as duas primeiras etapas do fluxograma, passo para a terceira, que registra a publicação da segunda cartilha da aldeia.

Figura 40 – Cartilha destaca alimento tradicional e “cultura” Pankararu



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

A Caçada do Morokondô contou com o apoio de novos parceiros: o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Banco do Nordeste, Empresa Luz da Lua e Universidade de Ouro Preto (UFOP). A comunidade acessou os dois primeiros via edital. O segundo, via contato face a face. O último, através de projetos de extensão e pesquisa que essa instituição de ensino realizou na aldeia.

O estudo, pesquisa e impressão dessa tradição estão diretamente relacionados à retomada da identidade Pankararu. A cartilha expressa formas específicas do grupo de coletar (ou caçar, como preferem chamar) os ingredientes simbólicos constitutivos de sua soberania, ao mesmo tempo que atribui valor à retomada dos saberes, sabores e suores dos seus “mais velhos”.

De modo geral, as lagartas não são vistas por determinados segmentos da sociedade como um alimento adequado. No entanto, ao assinalar esse ingrediente, a autora Pankararu evidencia que sua identidade no tempo presente também é nutrida pela “cultura” do passado. A complexa técnica de coleta do Morokondô revela não só uma habilidade específica, mas também as alternativas de sobrevivência que seu povo construiu para escapar da ISAN.

A cartilha, da forma como leio, é um suporte de comunicação, que constrói fronteiras étnicas desse grupo com os demais. Ela expressa peculiaridades dos valores que a aldeia acredita serem importantes para sua representação. Sua narrativa sugere inclusive aspectos do campo religioso desse povo, pois o “encantamento” das lagartas, ao ouvir a voz dos seres humanos, representa que elas se deslocam desse mundo para o das entidades, chamadas de encantados.

Logo, passados séculos em torno da tradição dessa “caça”, que caiu em desuso nos dias atuais, uma vez que as lagartas quase não são mais encontradas devido às mudanças climáticas, como me foi dito na aldeia Brejo dos Padres (Diário de Campo, 05/11/15), ela ainda permanece como “cultura” do povo Pankararu da Cinta Vermelha-Jundiba em Minas Gerais, após uma ampla história de deslocamentos desse grupo.

Por isso, a noção do importante antropólogo norueguês Frederik Barth é exata para o argumento que estou a sustentar. Para ele “as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes” (1998, p.188).

Assim, apesar do amplo contato interétnico dos Pankararu da aldeia estudada, a retomada da narrativa relativa à caça do morokondô pela autora sinaliza que essa tradição é parte integrante de um sistema mais amplo, que revitaliza, de certa forma, os laços étnicos da Cinta Vermelha-Jundiba com sua aldeia-mãe.

Sustento que a publicação também foi uma forma de o grupo difundir sua relação respeitosa com a natureza, considerada pelas famílias como uma fonte de sobrevivência, ensinamentos e Bem Viver. A cartilha sublinha que a lagarta morokondô é encontrada na faveleira (*Cnidoscolus Phyllanthus*), árvore da caatinga, bioma originário dos Pankararu, povo que desenvolveu uma série de estratégias de convivência com o semiárido, e as passou oralmente para as gerações seguintes, como citei anteriormente na Lenda do Kampriô.

Sendo assim, considero que a autora, ao retomar esse alimento como tema da publicação, converte-o em uma plataforma comunicacional para expressar sua posição no mundo atual. Segundo ela,

morokondô é um tipo de lagarta que mora nos pés da faveleira. No tempo das trovoadas fortes, elas crescem bastante. A faveleira é uma árvore de espinhos venenosos. Uma furada deste espinho é como uma injeção de anestesia ou como uma picada de escorpião. Para caçarmos o morokondô, devemos ficar em silêncio absoluto, pois ele pode se encantar ao ouvir a voz das pessoas. Catamos o morokondô e fazemos um feixe como se fosse lenha, amarrando-os ao meio com uma tira da planta croá. Em seguida, colocamos as lagartas em um pote de barro. Os feixinhos de morokondô podem ser cozidos ou assados para fazer paçoca (CLEONICE PANKARARU, 2015, p. 05).

A narrativa orienta que a procura desse alimento deve ser realizada em silêncio. Considerada sagrada, a lagarta deve ter sua “caça” executada com “concentração, atenção, visão atenta e sem medo [...] Deve-se ter respeito, pois os bichos podem se encantar e desaparecer” (p. 06). Sendo assim, esse conjunto de protocolos confere à publicação um caráter disseminador da cosmologia indígena Pankararu.

O morokondô, simbolicamente, expressa a identidade do grupo étnico, ao mesmo tempo que elenca linguagens adequadas. No caso estudado, fez-se uso do protocolo do silêncio, já que a voz humana pode fazê-lo “se encantar, desaparecer do mundo visível”, conforme citação acima.

3.3.1 Planejamento da comunicação

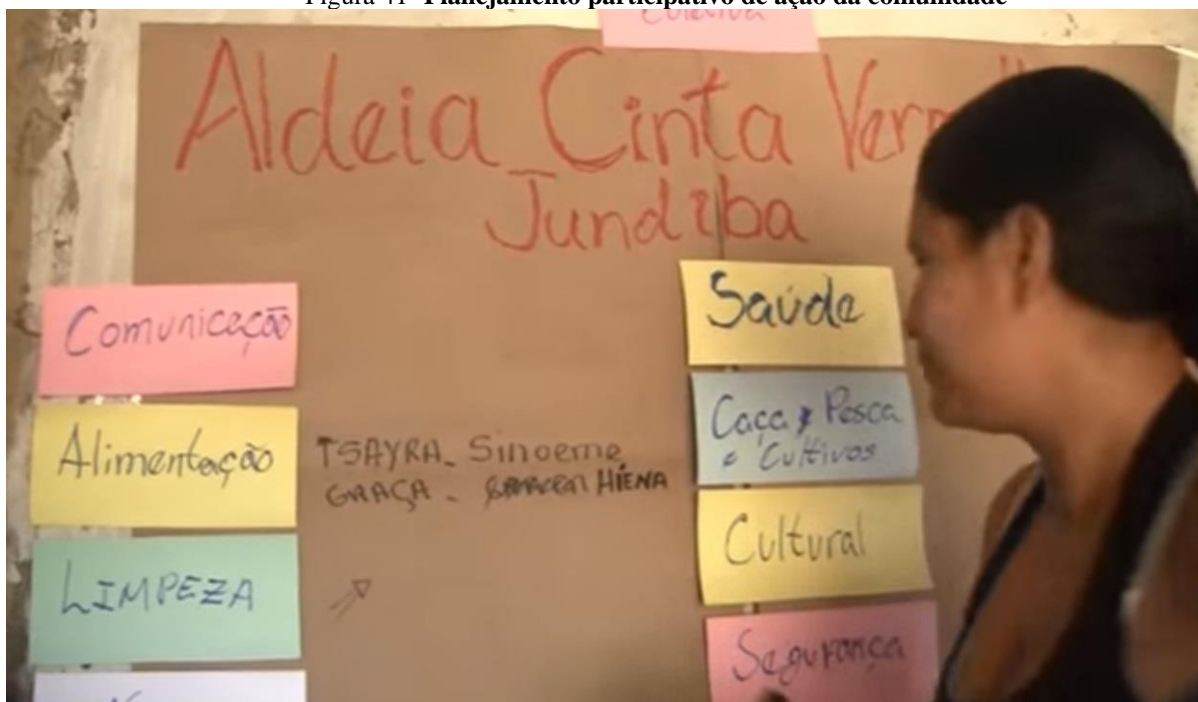
Durante minha convivência com a comunidade, observei que ela assumiu um discurso de sobrevivente do genocídio do projeto colonial e da chamada assimilação impetrada pelo projeto republicano, mas que, apesar de tudo isso, busca o Bem Viver. Sobretudo, narra com certa indignação as violências cometidas pelo regime militar contra o indígena Ventania, conforme analiso no primeiro capítulo.

Esses percalços e violências históricas acentuam específicas significações simbólicas de identidade. Segundo Enrique Leff (2004), eles “fazem a memória viajar no tempo fincando raízes na terra e no céu, no material e no simbólico” (p.66). Nesse contexto, a aldeia não decidiu se fechar. Pelo contrário, o grupo taticamente apostou no movimento, no diálogo e na troca de saberes, no enfrentamento, mas também no entrecruzamento, na complementação, mas também no antagonismo, parafraseando Leff (2004).

Utilizam como bandeira de luta a busca pela “dignidade, autonomia e liberdade”, conforme as lideranças acentuam, nas quais a (re)construção do território e do espaço a seu redor devem ser articuladas pelos vieses da complementaridade e Bem Viver. Esse caminho de afirmação e visibilidade, construído de forma participativa, é permeado por paradoxos e tensões, amenizadas pela comunicação comunitária.

Para dar conta desse complexo processo, a aldeia constrói um planejamento participativo, cujas ações são discutidas nas reuniões.

Figura 41- Planejamento participativo de ação da comunidade



Fonte: Frame do VP Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba faz travessia para o Bem Viver (2012)

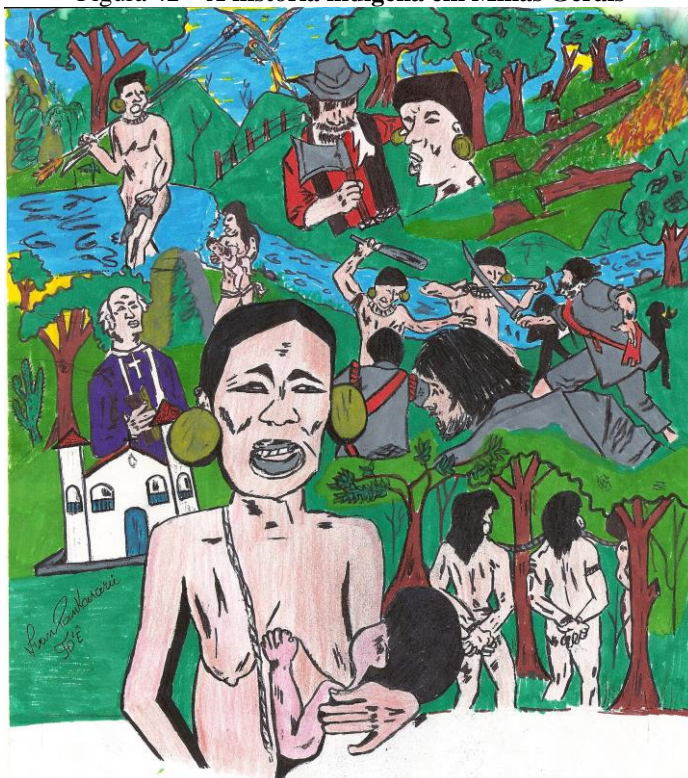
Com papéis definidos, os sujeitos escolhem suas contribuições que vão desde a estrutura material (cadeiras, sonorização, espaço para comercialização do artesanato, área para oficina de pintura corporal com jenipapo, e transporte); alimentação (colheitas na roça e pomar aliada a aquisição de ingredientes no mercado da cidade, preparo e distribuição das refeições); recepção e hospedagem nas residências das famílias da comunidade (imbuídas de todo o

protocolo indígena de hospitalidade, troca de presentes e palavras de boas-vindas); saúde, cultura, registro do evento (atas, cartas abertas, fotografia, gravação de áudio e filmagem – nos quais sou convidada a participar); limpeza (dos banheiros, pátio e lixeiras) e desmonte da estrutura. Observei que a avaliação dos trabalhos é realizada coletivamente, em reuniões na Cabana Central.

A comunidade se articula para colocar suas pautas de reivindicações e leitura de cenário para sua rede, através de matrizes de racionalidade, conduzindo-as pela apropriação do saber também do não indígena e tece estratégias. Nessa trama, percebi que os mais jovens e as crianças são envolvidos em todo planejamento, ouvindo, observando e imitando os mais velhos, inclusive na sua articulação discursiva e imagética.

À vista disso, as peças comunicacionais criadas pela Cinta Vermelha-Jundiba têm a colaboração de diferentes atores. Observei que elas surgem como resultado de uma espécie de *brain storm* [tempestade de ideias], como chamam as agências de publicidade à criação coletiva de peças promocionais. Essas peças (ou suportes) destacam a agenda social da comunidade e estimulam o aprendizado contínuo, pois a partir “de um trabalho, um cartaz, um banner, podemos contar nossas histórias e fortalecer nossa luta” (Diário de Campo, 06/11/15), sublinha o cacique To’ê Pankararu, um dos desenhistas da comunidade.

Figura 42 - A história indígena em Minas Gerais



Fonte: Trabalho artístico do cacique To’ê Pankararu – Foto da autora (2008).

Como essa imagem demonstra, os dispositivos comunicacionais criados e impressos pela comunidade não se apresentam desconectados da sua “cultura”. Os marcadores históricos estão presentes na comunicação visual, que insere imageticamente as especificidades das pautas da comunidade. Observei que a grande maioria dos banners destacam: a relação da mãe com seu filho, ou da Mãe Terra com seus povos, a religiosidade, os impactos ambientais gerados pelos projetos de “desenvolvimento”; a presença da Igreja Católica na história indígena; os alimentos e plantas medicinais; os rios; cachoeiras; as plantas medicinais; a educação indígena.

Durante minha convivência com a comunidade, registrei que ela faz amplo uso de seus materiais de divulgação não somente para ilustrar suas narrativas, mas também seu sentimento de pertença. Todos esses produtos são assinados, parafraseando os profissionais de designer, pela “marca” da aldeia, cujo formato é circular.

Essa marca é constituída por uma cuia redonda e pintada de amarelo e desenhos étnicos Pankararu e Pataxó. Emerge entre esses signos, a entidade religiosa Cinta Vermelha e a árvore jundiba. O praiá flutua sobre um Rio (São Francisco) e uma cachoeira (Paulo Afonso). Suas águas caem sobre o peixe muçum, importante para a cosmologia Pataxó, “resguardada” por um maracá e kampriô (cachimbo). A cuia amarela está fincada no território. Abraçando esses ícones, há uma grande serpente que passa por debaixo da terra e alcança o céu. Ela carrega todos os signos étnicos da “cultura” dos grupos que abriga. Seu olhar é terno e expressa vigor.

Figura 43 - Marca da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba



Fonte: Arquivo da aldeia (2014).

Externo a esse abraço da grande serpente, em tipologia feita à mãe livre, visualiza-se acima do desenho as palavras escritas em português: Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba e abaixo, Pankararu/Pataxó. Não existem figuras humanas na imagem, somente signos do território e da cosmologia dos grupos. Logo, a marca estampa as fronteiras étnicas no sentido de Barth (1998).

Sua criação foi coordenada pelo cacique To'ê Pankararu, conhecedor dos protocolos indígenas e um artista gráfico autodidata. Na aldeia, ele atua como um intelectual orgânico, no sentido de Gramsci (2001). Não seria exagero afirmar que To'ê

é um cacique considerado representante de uma geração que além de defender os seus direitos de territorialidades, tem a responsabilidade de construir a interculturalidade no âmbito intra- étnico, de forma a reforçar os vínculos comunitários e revigorar a tradição, para fortalecer o pertencimento étnico dos grupos em que estão inseridos (PEREIRA, 2015, p. 09).

Integrante do Conselho Regional Indígena, o cacique é membro da APOINME. Suas técnicas comunicacionais foram iniciadas, como cito anteriormente, também no movimento social, que faz largo uso de diferentes meios de divulgação. Isto posto, observei que, na Cinta Vermelha-Jundiba, os banners expressam narrativas e imprimem “cultura”.

Percebi muito pouco o uso de elementos dos catálogos de *clipart*, disponíveis nos pacotes dos softwares de diagramação e editoração eletrônica *Corel Draw* ou *In Design*. Verifiquei, no entanto, um hibridismo processual, pois a comunidade insere seu modo de ser indígena nos banners plotados, oriundos do mundo não indígena.

A “cultura”, por sua vez, nos dias de eventos e celebrações na aldeia, é assinalada pelos trajes e adereços indígenas. As famílias usam o jenipapo e urucum para se pintar, preparam rituais, entoam canções sagradas ao som do maracá, preparam alimentos e bebidas tradicionais para serem compartilhadas.

Ao criar e recriar estratégias de visibilidade, a Cinta Vermelha-Jundiba segue em direção a uma das bandeiras de luta da nova geração de lideranças indígenas, que defendem ser necessário, no mundo de hoje, abrir-se

perspectivas que atendam às demandas de nossas comunidades indígenas, a partir de nossos pensamentos e de acordo com a nossa realidade. Além da busca do espaço e visibilidade social, queremos construir canais abertos e interativos nas áreas audiovisual, impressa, rádio, TV e nas mídias online (ALEXANDRE PANKARARU ET AL., 2014, p. 8).

Gersem Baniwa (2013), concordando com a posição desse movimento social, afirma que essas também são ferramentas de protesto, pois “há vários recursos de publicidade e

visibilidade que têm sido instrumentos valiosos nas mãos dos povos interessados em retomar sua autonomia” (p. 167).

As conhecidas ferramentas de comunicação da sociedade não indígena, quando instrumentalizadas pelo viés dos traços sociais, narrativas e marcas dos grupos estudados, passam a fortalecer o protagonismo e visibilidade indígenas, como acontece com os Pankararu e Pataxó da aldeia estudada.

Ao tomar essa posição, também resultante da sua capacidade de improvisar, uma vez que os recursos são quase sempre escassos, a Cinta Vermelha-Jundiba se aproxima do que Lévi-Strauss (1976) chama de *bricolagem*, para improvisar soluções. Portanto, a comunidade estudada agencia um caminho híbrido resultante do perfil de suas lideranças formadas nas bases do movimento social na década de 1980, e em contínuo diálogo com outras esferas indígenas e não indígenas. Constrói, dessa forma, mecanismos próprios para se posicionar no mundo atual.

Figura 44 – Uso de faixas e banners na Cabana Central da aldeia



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Isso é visível no espaço que a aldeia utiliza para as grandes reuniões dos eventos: a Cabana Central, no Terreiro do Sol. De formato circular, com estrutura de madeira e cobertura de palha de piaçava, esse lugar recebe um grande número de pessoas e abriga os banners e faixas de eventos passados. Tudo é, portanto, taticamente planejado.

Observei que os dias anteriores aos eventos são muito movimentados na aldeia. Seguem as etapas de um desenho realizado previamente, por todos os integrantes da comunidade. Os indivíduos pensam cuidadosamente em cada passo, entram e saem do território, buscam resolver pendências e articular detalhes. Isso demonstra o cuidado da Cinta Vermelha-Jundiba com seus parceiros, mas também o valor que dá a pauta que será discutida nas reuniões e encontros que realiza.

Percebi que, nesse processo movimentado, as crianças permanecem ao lado dos grupos, ora brincando, ora observando, ora contribuindo. Não se ouve os mais velhos reclamarem que um indivíduo mais jovem ou até mesmo uma criança cometeu um erro. Também não se ouvem crianças chorando. A sensação que se tem é que toda a comunidade está muito concentrada e que cada membro sabe o que está fazendo e o porquê.

No dia da realização dos eventos, algumas mulheres se posicionam em mesinhas do lado de fora da cabana para vender o artesanato indígena. Outras preparam as pastas, camisetas e documentos que serão distribuídos. Há aquelas que atuam como gestoras e captadoras de parcerias em uma espécie de trabalho de gestão dos processos, e aquelas que são designadas para receber os convidados, serem reladoras, e fazer a cobertura fotográfica das atividades.

3.3.1.1 Encontros e troca de saberes

Os eventos da aldeia quase sempre se iniciam pela manhã e têm o seguinte formato: mística indígena de saudação, com cantos e danças. Abertura dos trabalhos na roda de conversa pelo cacique da aldeia. Acolhimento dos presentes de acordo com o protocolo indígena, em que se narra uma lenda relativa ao tema a ser discutido. Apresentação da agenda do dia. Abertura para que cada pessoa possa se apresentar e explicar sobre o tema do evento e refeições indígenas [*mangute*], quase sempre servidas em uma mesa preparada na cabana redonda de apoio.

Os movimentos sociais e lideranças indígenas da região participam ativamente em uma interlocução que classifico como “mesas redondas populares” sobre questões contemporâneas, costuradas quase sempre pelas lendas “dos mais antigos”.

Figura 45 - Pajés debatem mudanças climáticas em evento da aldeia



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Nesse espaço, as pessoas da comunidade e convidados fazem perguntas que são respondidas e debatidas. Ao final dos trabalhos, o cacique agradece a presença dos grupos e anuncia a programação para o dia seguinte. É comum a aldeia realizar, no início da noite, logo após o jantar que é feito com suas comidas tradicionais peixe, beiju, pirão, como também galinha caipira, arroz e feijão, uma roda de conversa em torno de uma grande fogueira acesa pelo cacique no Terreiro do Sol, em um momento de grande descontração.

Durante as rodas em torno da fogueira, um chá de capim santo ou hortelã miúdo é servido, frutas da época são degustadas, e alguns indivíduos ouvem atentamente as narrativas de forma muito respeitosa. Há, geralmente, uma grande concentração da comunidade para as ações do dia seguinte, o que inclui checar os certificados que serão entregues ao final do evento, e a organização da confraternização de encerramento. Em minha convivência com a comunidade, percebi uma especial atenção com os resíduos sólidos. Observei que a comunidade utiliza pratos, copos e talheres reutilizáveis, e adapta latas grandes para servirem como coletores de lixo.

Paradoxalmente, apesar de todo esse esforço para que não haja ruídos no fluxo do trabalho, os embates são quase que inevitáveis. No III Encontro de Pajés, certos representantes de instituições públicas, não apresentaram respostas aos processos reivindicados pelos

indígenas, relativos a água potável e o avanço da monocultura do eucalipto. Houve ainda um embate gerado por um pesquisador de instituição pública de ensino superior, que verbalizou na roda de conversa “não conceber a água como um ser vivo”, o que chocou algumas lideranças indígenas, principalmente os pajés.

3.3.1.2 Ambiência comunicacional em construção

De modo geral, os eventos da aldeia forjam uma ambiência comunicacional, parafraseando a pesquisadora Carmem Antunes Pereira (2015). Eles são ponto de partida para a Cinta Vermelha-Jundiba articular o apoio de lideranças políticas, que considera importantes. A advogada e ex-prefeita de Araçuaí, Maria do Carmo Ferreira (Cacai do PT), que atualmente coordena a Secretaria de Desenvolvimento Regional, é uma delas.

Mulher “muito respeitada pelos movimentos sociais de Minas Gerais, que a considera sensível às questões relativas aos Direitos Humanos” (MARIA HELENA CARDOSO, entrevista gravada pela autora, em maio de 2016), sua origem é ligada às classes populares, o que gera muita empatia nas minorias da região.

Para Cacai do PT, o trabalho da Cinta Vermelha-Jundiba com sua rede local é

uma construção que precisa ser mais cultuada, mais vivida, porque há uma sintonia nessa relação que deve ser não só preservada, mas colocada também como condição para que esse território possa ser respeitado e entendido tal como ele é. Se hoje a geração atual pode encontrar o que está aí, é graças a ação dos povos tradicionais que fazem como ninguém, sem altas tecnologias, entre aspas, a preservação do meio ambiente e procura a convivência com ele, a interação com a natureza, que é fundamental para a felicidade da nossa gente (CACAI, entrevista gravada pela autora em dezembro de 2014).

Isto posto, a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, em sua interação com a sociedade do entorno, estrategicamente planeja e realiza ações, que preenchem uma lacuna na região. Articulando parcerias com indígenas e não indígenas, revitaliza relações, tornando visível a necessidade de uma consciência étnica nos dias atuais. Segundo a assistente social Maria Helena Cardoso, que estava representando o Instituto Fênix de Araçuaí no III Encontro de Pajés, o trabalho da aldeia Cinta Vermelha Jundiba através dos projetos sociais busca

a participação de ONGS, escolas etc. Quer dizer, existe [na aldeia] um projeto para que haja mais divulgação, intercâmbio principalmente com escolas... aquela coisa: vamos fazer a cabeça da juventude [...] para ela vir com o olhar do conhecimento e não da festividade (Entrevista gravada pela autora, dezembro de 2014).

Ao atrair a atenção da juventude, ainda que ambigualmente essa se aproxime com o “olhar de festividade”, como destaca a assistente social, isso motiva e até mobiliza os mais jovens a pensarem, por uma perspectiva crítica, as pautas do grupo relativas às questões ecológicas, educacionais, de saúde e SAN, porém nem todos se engajam.

No entanto, ao mesmo tempo que alguns preparam cartazes, pintam os corpos nas oficinas oferecidas pela aldeia, compram e usam o artesanato, outros fazem somente fotografias e *selfies*, que postam nos ambientes tecnológicos da internet. Isso denota, da forma como interpreto, que estar em uma aldeia indígena é, para alguns, também sinônimo de certo privilégio, pois lhes dará um “*post* muito curtido”, já que acessam o universo do “outro”, aquele sujeito imaginado distante e exótico, impresso nos livros didáticos. Paradoxalmente, isso não deixa de atrair visibilidade para a comunidade, ainda que seja por um caminho menos crítico.

Observei que, apesar do caráter recreativo das atividades para certos grupos, há aqueles que assumem compromissos de trabalho e os cumprem, conforme demonstra a imagem abaixo do III Encontro de Pajés. A aldeia assiste a esse processo e não interfere, pois, segundo relatos, acredita que todos acabam aprendendo sobre os modos de vida e as pautas indígenas, o que a comunidade considera relevante.

Figura 46 - Juventude animando o debate



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014).

Nessa imagem, os integrantes do LPJ, juntamente com jovens indígenas da Cinta Vermelha-Jundiba, expressam, através de cartazes preparados na aldeia, suas pautas em defesa da natureza e a urgência da mitigação dos impactos ambientais. Percebi, durante essa roda de conversa inserida no III Encontro de Pajés, o olhar curioso dos adolescentes da comunidade em relação às roupas e equipamentos das não indígenas. Por outro lado, o encantamento das meninas da cidade pelos cabelos, pinturas corporais e colares das indígenas, pois nem sempre as veem assim, já que em Araçuaí elas usam roupas de “branco”.

Por isso, o argumento de Ana Lucia Enne (2014) é exato para este ponto da análise, quando ela afirma:

as sensações, assim como as práticas, são ambíguas. Por um lado, aumentam as percepções de inclusão e pertencimento, em especial via esfera de consumo e acesso às novas tecnologias. Por outro, aumentam também a ansiedade e o medo do desenraizamento, de perda das referências, e dos custos pagos pelo local para entrar na ordem global, a insegurança da exclusão e do estigma (ENNE, 2014, p. 88).

Em certas “cenas” da aldeia, como durante a abertura do III Encontro de Pajés, notei que algumas jovens indígenas estavam visivelmente desconcertadas com os trajes tradicionais, e ficavam arrumando o bustiê que compunha a roupa, enquanto dançavam. Outras pareciam estar preocupadas com alguém especificamente que poderia chegar, e mostravam-se desconfortáveis e, de certo modo, distantes do ritual, apesar de estarem na roda com seus maracás. Ao filmar determinada sequência com minha câmera de vídeo no evento, pude registrar algumas contradições reveladas pelas narrativas dos gestos.

Ou seja, enquanto muitos jovens do grupo empunhavam seus maracás, cantavam e dançavam, alguns demonstravam certa ausência na presença. Considero que isso será um fato isolado. Foi também resultante dos deslocamentos, entradas e saídas na aldeia, que acontecem quando os mais jovens precisam se deslocar para buscar educação formal (cursar o Ensino Fundamental Maior e o Ensino Médio), alimento (fazer compras no mercado de Araçuaí), ou participar dos forrós e festas da cidade.

Isso denota, de certa forma, as diferenças intergeracionais da comunidade. Como não poderia deixar de ser, ainda que as lideranças persistam em recuperar e impulsionar a “cultura”, as vicissitudes de um mundo altamente globalizado adentram no tecido social da comunidade.

De todo modo, observa-se que a rede de sociabilidades se ampliou rapidamente nos últimos cinco anos. Seguindo o fluxograma (FIGURA 01), registra-se a entrada da Universidades de Granada, da Espanha, IFNMG, Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais, Conselho Indigenista Missionário e FUNAI.

As lideranças têm sido convidadas a participar de inúmeros eventos, com destaque para o Intercâmbio com o povo Puyallup nos Estados Unidos, Conferência Rio +20, curso de Agrofloresta, Saraus, Fórum Mulheres do Vale, dentre tantos outros. Embora haja avanços e recuos nessa ambiência comunicacional, assinalo que sua particular e estratégica relação com a imprensa, tem um papel importante. Esse é o tema do próximo tópico.

3.3.1.3 A aldeia e a imprensa

As alianças da aldeia com sua rede, principalmente internacional, têm possibilitado que a agenda social do grupo adquira relativo destaque nos meios de comunicação da região. Defendo que isso ocorre basicamente por três questões: 1) essas instituições destinam recursos para a viabilização de vivências e encontros, que são bem estruturados pela comunidade; 2) muitos profissionais de comunicação não tiveram chance de conhecer uma aldeia indígena e são motivados também pela curiosidade; 3) a presença de pesquisadores de outros países provoca uma pauta não muito recorrente para os profissionais de comunicação dos jornais, canais de TV e rádios do Vale, que encontram uma oportunidade de entrevistar estudiosos de outros continentes que, de certa forma, dão prestígio às matérias e programas produzidos.

Figura 47 - Projeto social com canadenses abre pauta na TV local



Fonte: Frame da matéria veiculada na TV Araçuaí, disponível no canal YouTube (2012).

A Cinta Vermelha-Jundiba de forma tática, faz um manejo consciente da veiculação de sua imagem na imprensa. Durante os projetos sociais, registrei que há uma preparação dos indivíduos da aldeia, que vestem seus adereços e fazem pinturas faciais e corporais, quando vão prestar entrevista à TV local.

Essa atitude reflete o objetivo desses Pankararu e Pataxó não somente em marcar fronteiras, mas também provocar a escuta da sociedade e sensibilizar possíveis novos aliados em torno de suas pautas. Ao realçar sua “cultura”, a comunidade articula também no decurso das interações sociais, a busca do alcance dos seus objetivos que, na maioria das vezes, estão conectados à reivindicação dos seus direitos.

Logo, ao assumir específicos traços étnicos e projetá-los, via meios de comunicação, a aldeia os utiliza como mediadores para a expressão de sua agenda social de longo prazo ou para respostas urgentes que necessitam obter. Apresentam-se dessa forma singular, quando poderiam optar por mostrarem-se como cidadãos brasileiros comuns.

Essa postura, muito utilizada pelo APOINME, pode beirar certa ambiguidade. Como vimos no primeiro capítulo, ela pode reforçar a perspectiva etnocêntrica que os posiciona como “genéricos, atrasados e nus”. No entanto, a Cinta Vermelha-Jundiba assume esse risco, e acentua que busca, nas inserções midiáticas que conquista, expressar os propósitos da comunidade, manejando sua entrada no centro das telas para alcançar seus intentos, pois postula que a comunicação é um direito.

Meus entrevistados destacam que têm conhecimento dos meandros do trabalho de edição e cortes, mas a negociam sempre que possível, quando interpelados pelos profissionais de comunicação. Acreditam que se conseguirem espaço para falar poderão ser ouvidos e, de certa forma, até mesmo interferir nas políticas públicas.

Argumentam que essa estratégia poderá fomentar, nas lentes da sociedade envolvente, uma (re)educação sobre os modos de ser da aldeia. Outro aspecto desse quadro instável é a construção da identificação étnica dos sujeitos e seu manejo¹³ na organização do seu mínimo social. Vejamos a imagem do cacique To’ê Pankararu, registradas em duas situações distintas.

¹³ Embora os relevantes estudos sobre a teoria da etnicidade de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998), que inclusive me apoiam nesta tese, considerem a escolha de realce ou não da identidade como “jogo de cena” (167), neste estudo utilizo a expressão indígena “manejo”, que significa a sobrevivência ou não das formas de vida, pelo uso das mãos.

Figura 48 – Cacique To'ê despachando com a FUNAI e em dia de feira da cidade



Fonte: Banco de Imagens da autora (2014 e 2015, respectivamente).

Como essas imagens demonstram, ao manejar e negociar seu mínimo social, as lideranças da comunidade procuram estar, na maioria das vezes, com sua etnicidade realçada por meio dos signos visíveis (cocar, pinturas faciais, colares etc.). Contudo, essa ênfase da identidade indígena é também tática, pois ativa os estereótipos étnicos e os torna favoráveis nas interações sociais face a face, parafraseando Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998).

O uso dos símbolos de pertença, facilmente decifráveis no mundo não indígena, reificam a utilidade de difundir os modos de vida da Cinta Vermelha-Jundiba em circunstâncias específicas. Percebi que o experiente cacique To'ê tem clareza disso. Muito convidado para prestar entrevistas em canais de rádio e televisão do Vale do Jequitinhonha, ele me disse que aceita os convites para dar entrevistas quando vê ali uma oportunidade para também comunicar a agenda social de sua comunidade.

Com efeito, mesmo nesse campo movediço, a comunidade conseguiu encontrar aliados. Relata que, ainda que os veículos atuem pela lógica de mercado, específicos jornalistas e radialistas que a aldeia teve contato são convidados a “cobrir” seus projetos. Isso demonstra que a Cinta Vermelha-Jundiba tem clareza da importância desses canais para a informação e formação da população da região, embora não desconheça seus meandros.

Logo, na maioria dos seus eventos, constatei que a aldeia planeja para quais jornalistas vai enviar cartas-convite. Desse modo, não está se fechando, mas construindo um filtro capaz de fortalecê-la no percurso que assumiu de resistência e resiliência no contexto de um mundo globalizado. Não seria exagero afirmar, neste ponto da análise, que essa estratégia aproxima-os da noção de Jean Baudrillard (1991) de “simulacro”.

A partir da experiência acumulada em suas entradas e saídas da sociedade nacional, as lideranças têm ciência de que muitos telespectadores decodificam o mundo com base nos discursos e imagens veiculados na TV, em detrimento da própria realidade. Assim como específicos grupos políticos usam esses meios para fortalecer a lógica de mercado, que é hierarquizada e raramente trabalha mais estreitamente para a construção conjunta das notícias, como sublinha Noam Chomsky (1988), a Cinta Vermelha-Jundiba também procura, na medida do possível, fazê-lo em defesa do seu projeto de Bem Viver.

3.3.1.4 Relações públicas popular

Nessa direção, a comunidade deságua no que Peruzzo (2015) classifica como “relações públicas popular”, pois segmenta informações para públicos específicos, faz contato direto com jornalistas e radialistas, e gera acontecimentos que motivam a cobertura jornalística dentro do seu território. Ainda articula uma comunicação dirigida em defesa dos seus projetos e pautas de luta também via internet, e nesses espaços (Facebook, Instagram e YouTube) ela expressa certo grau de autonomia em relação à sociedade de consumo e à sociedade nacional.

Neste ponto da análise, retomo as postagens pelas mídias digitais de Cleonice Pankararu no ATL, Esplanada dos Ministérios/Brasília, de 24 a 28 de abril de 2017. Nelas, a liderança registrou as reivindicações dos povos originários, reunindo imagens e textos relativos a esse ato político, mas também inseriu os saberes e a natureza, categorias que a Cinta Vermelha-Jundiba considera relevantes para seu projeto de Bem Viver.

No total, foram 17 fotografias publicadas. Sete no dia 28 e dez no dia 29. O conjunto demonstra o foco de Cleonice para os Direitos Indígenas, nos quais a demarcação das terras e a crítica às ações do governo, particularmente contra o marco temporal¹⁴, estavam na ordem do dia. Ela capturou e disseminou imagens de painéis plotados em lona plástica com as expressões: “Acampamento Terra Livre 2017 – Exemplo de Resistência, Fé e Coragem dos Povos Indígenas do Brasil”; “Os povos indígenas são parte da solução”; e “Não ao retrocesso dos Direitos Indígenas”.

As formas de representação das quase duas mil pessoas, segundo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), organizadora do evento, também foram assinaladas pela Pankararu. As imagens registram a presença de lideranças como o cacique Raony, e Tuyra

¹⁴ O marco temporal foi uma proposta de reduzir ou eliminar o direito sobre as terras/territórios de vínculo étnico e cultural, conforme consagrado no texto constitucional. (O documento dos Pesquisadores/as e Docentes da Universidade de Brasília Memória Territórios Indígenas e Remanescentes de Quilombos, ACO 362, 366 e 469 – ADI 3239 – DF, 2017, traz amplas informações sobre esse assunto).

Kayapó, Sônia Guajajara, Ytxahá, Uakyrê e Nehewane Pankararu – Pataxó, Maria e Dona Helena Tupinikim, as quais ela descreveu na legenda como “Mulheres Guerreiras”.

Não escapou a seu olhar as sementes e cipós que deram formas e cores à feira de artesanato de diversos grupos étnicos, a natureza, e a “cultura”, danças e cantos dos povos. Ela também registrou a presença das crianças e cenas de tensões com policiais militares. Em duas fotografias que adicionou no dia 29, inseriu a legenda: “As crianças no ATL construindo a paz, enquanto o estado se prepara para atacar”.

O ATL teve ampla divulgação da imprensa nacional e internacional. Estrategicamente valeu-se de um edital que regulamentava a cobertura colaborativa do acampamento, publicado no website da Mobilização Nacional Indígena. Nele, os organizadores convidavam “cidadãos midialivristas indígenas e não indígenas a serem produtores de narrativas do ATL”. Cabe, neste ponto, salientar que o termo utilizado “narrativas” se contrapõe a “discurso”, o que sugere que os organizadores buscavam aliados que fortalecessem a perspectiva de “etnomídia indígena” que é

uma ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão etno. Por isso, o uso deste prefixo. Ela é uma forma que promove a descolonização dos meios de comunicação, podendo ser executada por diferentes identidades étnicas e culturais (RENATA TUPINAMBÁ, 2016).

A partir disso, surgiu um edital, fruto da parceria da APIB, Mobilização Nacional Indígena e Universidade das Culturas (UNICULT). O documento convidava profissionais para atuarem em: redes sociais, audiovisual, fotografia, redação de textos para matérias, reportagens, conteúdo web e sistematização de relatório, rádio e podcast, assessoria de imprensa, transmissão ao vivo e tradução. Isso significa dizer que a ampla cobertura recebida pelo ATL/2017 foi estrategicamente pensada e articulada pelas lideranças indígenas nacionais.

Cleonice relatou que aprendeu muito no ATL em diversos percursos, e destacou as ações específicas do campo da comunicação. Na trajetória da Cinta Vermelha-Jundiba, ela conviveu com várias tensões provocadas por profissionais de comunicação que se dirigiram à comunidade, mas não estavam preparados, segundo relata, para decodificar o que a comunidade pautava. Truncavam, como se diz em jornalismo, narrativas que eram consideradas relevantes pela comunidade e destacavam aquelas que acentuavam uma ideia excludente.

Pelo que pude observar durante minha convivência com a comunidade, muitos desses profissionais de imprensa tiveram sua formação permeada por um conteúdo político e cultural etnocêntrico, condicionado pelos interesses do mercado e estavam aprendendo sobre os modos de ser indígena com a Cinta Vermelha-Jundiba.

Sem embargo, a aldeia, ao conhecer no seu percurso os espaços e profissionais que possuíam uma perspectiva mais adequada a seu projeto de Bem Viver, criou o que os assessores de imprensa chamam de *mailing list* (KOPPLIN e FERRARETTO, 2001), uma relação de veículos de comunicação com nomes de diretores e editores, com seus endereços e telefones.

Portanto, formou uma aliança com profissionais que considera relevantes para sua visibilidade e passou a interagir com eles. A figura abaixo demonstra um dos resultados desse processo. Nela, o Itambacuri News, veículo de comunicação da região, publicou matéria assinada pelo jornalista e professor Cristiano Guedes, que registrou o projeto da aldeia na primeira página.

Figura 49 –Jornal da região coloca evento da aldeia em primeira página

ItambacuriNews

INFORMATIVO DO MUNICÍPIO DE ITAMBACURI - ANO XIV - JANEIRO DE 2015 - R\$ 1,00 115

Prefeitura intervém e garante hospital aberto



A Prefeitura Municipal de Itambacuri assumiu desde o dia 17 desta mês a gestão e pagamento dos planos de final de semana do Hospital Nossa Senhora dos Anjos (Hospital São Vicente), garantindo médicos 24 horas nos dias e horários de maior dificuldade e menor disponibilidade de profissionais. A assessora de comunicação informou que com o apoio di-

Federal, sendo o que garantiu a imediata abertura da portaria da instituição.

Em Audiência Pública em Catelândia, prefeito mostrou para a população o esforço que está sendo feito para salvar a instituição centenária de uma calamidade maior, chegando a declarar que se não fosse a prefeitura o São Vicente já tinha fechado as portas.

O condutor do Hospital, João Batista, disse que estão tentando normalizar a situação mas que a coisa ainda está muito difícil e conta com o apoio da sociedade.

Na página 02 desta edição, Batista informa que neste mês de janeiro, o Hospital ainda não tem nenhuma previsão de pagamento. E sugere a sociedade que apoie a campanha de arrecadação para ajudar ao hospital atravessar esse momento de crise.

Peneiradas do Cruzeiro em Itambacuri



Mais de 250 Jovens foram avaliados em Itambacuri por profissionais do Cruzeiro Esporte Clube. Dois alunos da Escolinha Novos Talentos foram escolhidos para fazer o teste na Toca da Raposa em Belo Horizonte e outros 06 atletas em outros clubes indicados pelos "Olheiros" que participaram das "Peneiradas".

Terceiro Encontro de Pajés reúne lideranças



Encerramento do Encontro. — com Cleonice Pankaruru, Wakyrê Braz, Ravi Liberato, Ybaxha Braz, Paulo Henrique Tel, Tupã Patxó, Antonio Cristiano Esteves Guedes, Maria Leonia Rezende, Ignacio Amaral, Cecília Rocha, Geraldo Chaves Soares, Arlete Martins, Maria Helena Cardoso e Ana Paula Ferrelleim Aldela Clima Vermelha-Jundiba, Araçuaí - Vale do Jequitinhonha - Minas Gerais.

Equipe de governo visita comunidades para ouvir reivindicações



Prefeito Vicente Guedes reúne todo seu secretariado para ouvir as reivindicações da população em Catelândia. A gestão participativa segue nas próximas semanas para os bairros Volta da Lagoa / Montese e Vila Formosa.

Prefeito e secretariado iniciam série de audiências públicas através do "Dia do Bairro", quando ouvem as reivindicações da população, segundo as propostas e compromisso do governo municipal. Na última semana foram realizadas no Bairro Leão Lo-

pes, e no povoado de Catelândia. Muito proveitosa a experiência trazendo o diálogo para os moradores e para a equipe de governo.

Romaria de Bom Jesus da Lapa, Tradição Centenária



Chefes de Romaria da nossa região reúnem-se em Bom Jesus da Lapa e decidem denunciar o descaso dos proprietários da rede hoteleira com motoristas e agenciadores de Turismo. Eles reatendem a memória, lembram do tempo do "Pau de Arara" reconhecem que são os grandes responsáveis pelo Turismo da cidade que aprenderam a amar. E torcem pelo sucesso da nova administração do prefeito Eudes Ribeiro (PV).

Clinica Santa Clara Medical Group

Gastroenterologia / Endoscopia Digestiva, Ultrassonografia Geral e Doppler, Reumatologia, Dermatologia/Estética, Ginecologia/Obstetrícia, Cardiologia/MAPA/HOLTER, Ecocardiograma/Eletrocardiograma, Cirurgia Geral, Nutricionista e Psicologia!

Rua Teodolindo Pereira, 50 - Grão Pará (em frente a FENORD) - Teófilo Otoni Minas Gerais



As melhores marcas PNEUS com as melhores preços

ALINHAMENTO E BALANCEAMENTO COMPUTADORIZADO

Rua Farmacêutico Joviano, 1015 Centro - Itambacuri - MG Fone: (33) 3511-1434

Fonte: Arquivo do jornalista Cristiano Guedes (2015).

Por conseguinte, nesse complexo e ambíguo processo de visibilidade e relações públicas popular, a aldeia segue de certa forma capacitando os profissionais de imprensa que com ela

fazem contato, mas também aprende nessas experiências. Isto é, a forma como um repórter entra na aldeia não é a mesma como ele sai. Ao vivenciar o território indígena concreto e suas materialidades, os jornalistas e radialistas passam a conhecer alguns aspectos da concepção de mundo e das narrativas dos sujeitos da aldeia.

Nesse viés, podem até mesmo compreender e interpretar uma semântica simbólica construída a partir do significado que os indígenas dão para cada elemento sógnico e topônimos constitutivos da aldeia: pedra, receitas alimentares, árvores, ser humano etc. ou as pautas de luta da comunidade em busca da sobrevivência e Bem Viver.

Todavia, a Cinta Vermelha-Jundiba sabe que o resultado pode não ser condizente com as entrevistas dadas, devido aos meandros da edição das matérias, muito discutidos pelo APOINME. Dessa forma, reconhece o fato de que muitos dos sujeitos que estão nas “ilhas de edição”, espaços onde são efetuados cortes e tratamento das reportagens, não estiveram no território. Por isso, podem seguir marcando a mesma estrutura sequencial discursiva dos telejornais, motivada pela lógica de mercado e etnocentrismo.

Ainda assim, a comunidade persiste em construir algumas relações com profissionais da imprensa e se preparar para as entrevistas. Almeja fazer-se entendida e atendida pela sociedade nacional, nas questões relativas aos direitos humanos, especificamente nos campos da educação, SAN e saúde.

A aldeia, que dialoga amplamente com diversos movimentos sociais, sabe que as “táticas capazes de despertar o interesse da imprensa, vão da preparação de quem concede entrevistas à geração de fatos marcantes que indicam valor de notícia” (COSTA, 2004, p.1-2). Na Cinta Vermelha-Jundiba, como mostra a figura 30, o grupo planeja quem vai ser responsável por cada etapa dos eventos, inclusive a comunicação, e discute quais os conteúdos e marcadores que serão abordados em suas entrevistas.

Usa e-mails, o aplicativo WhatsApp e o Messenger do ambiente tecnológico Facebook para realizar um trabalho comunicacional que se aproximaria da tradicional tarefa do envio do *press release*, pois prepara textos curtos com as principais informações dos seus projetos.

Tenta, ao máximo que pode, segundo relatos, manter nos arquivos da comunidade as matérias que são veiculadas sobre a aldeia, construindo uma espécie de *clipping* [arquivo] tanto das matérias impressas, eletrônicas (TV e rádio) quanto digitais (websites e blogs). Dessa forma, centrado nas etapas dos modos indígenas de aprender (observação, imitação e reprodução), registrei no Diário de Campo (06/12/14) que o grupo constrói as metodologias comunicacionais que considera adequadas a partir de três pontos básicos: 1) perscrutação das narrativas dos atores sociais e intelectuais, nos fóruns sociais, atos políticos e conferências que

participam; 2) observação dos modos de agir dos profissionais da imprensa nacional e alternativa que têm contato; 3) reprodução das estratégias de comunicação do APOINME e dos demais movimentos sociais, que consideram pertinentes ao projeto da aldeia.

Nessa interconexão, o cerne do projeto dessa aldeia indígena aposta na construção de um modo de vida que responda a seu projeto de Bem Viver. Sendo assim, inspirada nessa perspectiva, a comunidade vem também articulando em sua rede o que chama de “pedagogia de algo grande” (YTXAY PATAXÓ, 2012), o que inclui o estudo de inúmeras habilidades, dentre elas a da comunicação.

Por conseguinte, a necessidade de constituir instrumentos para auxiliá-la em suas apresentações nas sociedades indígenas e não indígenas, inclusive dentro das vivências na própria comunidade, levou a Cinta Vermelha-Jundiba a elaborar um conjunto de materiais. Sublinho nesta Tese: vídeos, cartilhas, fotografias e banners. Neles, ela não somente articula técnicas de comunicação, mas processos que interpreto como educacionais. Essa é a categoria de análise que trato no próximo item.

3.4 EDUCOMUNICAÇÃO E VÍDEOS PARTICIPATIVOS NA ALDEIA

O termo Educomunicação foi utilizado pela primeira vez em 1984, numa conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Grunwald, Alemanha (BORDAC, 2014). Nessa ocasião, ele foi articulado em torno do *Media Literacy* (ML) [Leitura Crítica das Mídias].

John Pungent, indígena de Thunder Bay, Canadá, professor secundarista e documentarista, realizou de 1983 a 1985, no britânico Centro de Estudos de Comunicação e Cultura, coordenado por Len Masterman, vasta pesquisa observando práticas de ML em diferentes partes do globo. Em 1985, Pungent publicou o *Getting Started in Media Education* [Introdução a Educação em Mídia] e, ao retornar para seu país, elaborou com Barry Duncan o *Guia Canadense para ML* (KAMERER, 2013).

Estudiosos (JOLLS; WILSON, 2014; DAVID KAMERER, 2013) afirmam que a sistematização da ML data de 1989, e creditam ao inglês Len Masterman e ao canadense Barry Duncan esse feito. O trabalho de Masterman apoia-se na obra “Mitologias” de Roland Barthes (1957) e suas críticas a artigos de jornais, fotografias, filmes etc., meios que considera obliterar a realidade, mitificando-a, e não a interpretando desde uma perspectiva social, política e histórica. Outro autor que influenciou o pensamento de Masterman foi Paulo Freire com sua “Pedagogia do Oprimido”.

Escrita em 1968, quando Freire estava exilado do Brasil, a obra apresenta as noções de educação bancária, dialogicidade, problematização e ação, que inspiraram o inglês a desenvolver uma educação para a mídia, que acreditava ser capaz de desenvolver nos estudantes lentes críticas diante dos conteúdos propostos pelos meios.

Dialogando com Masterman e suas pesquisas, Duncan desenvolveu uma série de investigações no Canadá e concluiu que

todas as mídias são construções e não simples reflexos da realidade, pois constroem realidades e a recepção sobrevém das especificidades dos sujeitos. A mídia possui implicações comerciais e as mensagens midiáticas contém ideologia, formas e conteúdos próprios, senso estético, com intensas implicações sociais e políticas (ANDERSEN; DUNCAN; PUNGENTE, 1999, p. 142).

Os Estados Unidos se iniciaram nesse campo, uma pouco mais tarde, em 1993. No país de Norman Calkins, ela é entendida como a “capacidade de jovens e adultos acessar, analisar, criar, e entender as mensagens complexas que recebem da televisão, rádio, internet, jornais, revistas, livros, vídeo games, músicas e todas as outras formas de mídia” (*National Association for Media Literacy Education*).

Ao ponderar sobre os estudos de Adilson Citelli (2016) e Ismar de Oliveira Soares (2014), a pesquisadora Elisângela Costa (2016) acentua que os estudos de ML americanos podem ser divididos em três fases: 1) a de 1970, na qual prevalece a questão moralista e defensiva do protecionismo aos efeitos dos meios de comunicação; 2) a de 1980, em que o movimento de leitura crítica da mídia, sob a luz do ML, perdeu a importância; 3) a partir da década de 1990, quando houve a disseminação do vídeo e o advento da internet, dando um novo fôlego para as análises dos meios de comunicação como prática educativa, aliada à reforma educacional americana.

Na América Latina, o marco para a construção desse campo deu-se em outubro de 1999, com a realização do I Seminário Internacional sobre Educação e Comunicação na cidade de Bogotá. A partir desse evento, o pesquisador Carlos Eduardo Valderrama (2000) organizou o livro *Comunicación – Educación, coordinadas, abordajes y travesías* [Comunicação – Educação, coordenadas, abordagens e travessias], que contou com a colaboração de intelectuais do Sul do continente.

No Brasil, o Ministério da Educação realizou, um mês depois do seminário de Bogotá, o *Fórum sobre Mídia e Educação*. De acordo com o relatório desse evento, o desenvolvimento tecnológico havia criado espaços de atuação e convergência de saberes e, por isso, o MEC (2000, p. 31) recomendava a necessidade de se

- a) reconhecer a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação. O desenvolvimento tecnológico abriu novos campos de atuação e criou espaços de convergência de saberes;
- b) [...] difundir o binômio Comunicação e Educação como potencial transformador da sociedade em direção à cidadania plena;
- c) [...] flexibilizar os currículos de Comunicação, inserindo conhecimentos e práticas da área educacional para que o profissional de Comunicação tenha possibilidade de ampliar sua atuação como “educador” (o novo profissional, que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Comunicação, motivado pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social.

O pioneiro nos estudos desse campo, no Brasil, é o professor Ismar de Oliveira Soares, que realizou pesquisa no período de 1997 a 1999, com 172 especialistas distribuídos em 12 países da América Latina, e criou o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP).

Sua investigação o levou a concluir que, além das perspectivas norte-americanas, uma terceira se destacava nos países do Sul: a gestão da comunicação em espaços educativos, compreendida como o conjunto de procedimentos voltados a criar os “ecossistemas comunicativos” (MARTÍN-BARBERO, 2000).

O termo “ecossistema”, quase sempre associado à biologia é compreendido, segundo o Dicionário Aurélio (1999), como “o conjunto dos relacionamentos mútuos entre determinado meio ambiente, a flora, a fauna e os microorganismos que nele habitam, e que incluem os fatores de equilíbrio geológico, atmosférico, meteorológico e biológico”. Martín-Barbero afinou essa definição e a combinou com as noções de reciprocidade e interlocução de Paulo Freire, e interconexão do pensamento em rede, sistemas de escrita, e a tradução das representações do Pierre Levy. Sendo assim, no ecossistema comunicativo,

a dinâmica da comunicação, liga-se ao âmbito dos grandes meios [tecnológicos], ultrapassando-os, porém. Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não-centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

Esse ecossistema é dinâmico e se assenta em novos meios, linguagens, padrões e trocas entre sujeitos múltiplos, diversos, que se projetam por eles, expressando posições, tensões, desigualdades e conflitos. Portanto, é marcado por duas mudanças centrais: “o trânsito da

condição de receptor/audiência para a condição de usuário/prosumidor (produtor + consumidor); e pelo processo de migração do analógico para o digital” (OROZCO, 2014).

3.4.1 Processos educomunicativos

Os processos educomunicativos são aqueles que favorecem o surgimento de sujeitos protagonistas, e a quebra de sistemas hegemônicos hierarquizados, pois fortalece a produção de novas entradas e saídas para narrativas, modos de vida e traços sociais na rede. Essa noção é, portanto, exata para a dimensão comunicacional da Cinta Vermelha-Jundiba, pela forma como interpreto.

O desafio de tirar “os sujeitos da dormência”, como sublinha anteriormente o cacique, ou “anestesia”, como enuncia Freire (1982, p.81), no contexto de um mundo globalizado, pode taticamente também ser minimizado com o uso dos processos educomunicativos, geradores de aprendizagem mais emancipatórias e respeitosas das diferenças.

A linha freiriana, como já citei, é o ponto de partida da educomunicação. No clássico Comunicação ou Extensão (1982), Paulo Freire elenca uma multiplicidade de elementos que me auxiliam na construção da chave analítica Educomunicação. Quando a aldeia Cinta Vermelha – Jundiba defende a práxis do diálogo horizontal, da complementaridade e do respeito e escuta às narrativas dos sujeitos, cola-se, da forma como analiso, ao argumento de Freire, quando esse pensador critica a comunicação vertical no processo que cunhou de educação “bancária”, que é

um ato ingênuo de transferir ou “depositar” conteúdos técnicos [...] O sujeito pensante não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” [...] Nessa co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá a comunicação [...] Isso repousa numa crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do ser mais (FREIRE, 1982, p. 46 – 74).

A coparticipação, no contexto do mundo digital do tempo presente, também demanda suportes de apoio para que os grupos étnicos, como os da Cinta Vermelha-Jundiba, possam “animar” debates que deem visibilidade às suas pautas de luta. Ora, se a aldeia produz via processos específicos vídeos, cartilhas, fotografias e cartazes, que são largamente utilizados, sobretudo quando está em contato face a face com o mundo não indígena, ela atua na educomunicação, combinando saberes modernos e tradicionais são combinados.

3.4.2 Modernidade e tradição

Ao produzir suas peças de comunicação, a aldeia defende que não visa engendrar somente elementos ilustrativos para suas narrativas, mas instrumentos que realcem seus signos e modos de vida. Como esses não são assentados no binarismo, e sua etnicidade é reconstruída por múltiplas entradas simbólicas, verifiquei que sua interlocução com a rede de alianças e para além dela, demanda suportes que apoiem suas lideranças a posicionar seus traços culturais e agenda social.

Literalmente os produzem com os materiais disponíveis. Durante minha convivência com a comunidade vi, como citei anteriormente, Ytxay Pataxó desenhar com caneta hidrocor o “Mapa da Permacultura” em um quadro branco, durante seminário sobre alimentação e identidade indígena, na RU. Mas ele também filmou, nessa mesma ocasião, com uma câmera Mini DV, especificidades que considerou relevantes para sua interlocução no retorno ao Brasil.

Filmei Domingos Pataxó, durante o III Encontro de Pajés na aldeia, desenhando um mapa do projeto da universidade indígena do território com um cipó no chão batido da cabana central para pesquisadores e atores sociais. Mas também, a seu pedido, realizei entrevista com ele com câmera digital, para que sua ideia fosse divulgada no canal digital do YouTube e Facebook. Em outra ocasião, assisti To’ê Pankararu desenhar o mapa da aldeia em papel A3 e giz de cera, para ilustrar sua palestra, durante a jornada no SESC em Sergipe, no ano de 2015. Nesse mesmo evento, ele também exibiu o VP A Mão do Pajé, para ilustrar sua narrativa e provocar diálogos sobre questões que considerava relevantes.

Por isso, observei que do mesmo modo que as lideranças utilizam sua “cultura” (como a pintura corporal e adereços) delineiam, através da tecnologia digital, a expressão de sua posição diante de asserções que consideram pertinentes para si. Nesse bojo, destaco os VPs, que retomarei mais adiante, mas também os convites e banners digitais.

Considero que esse conjunto taticamente também pronuncia o seu “estar sendo” no sentido freiriano e vivifica o seu movimento permanente. Assanha o outro para que saia da “dormência”. Sobretudo, alia narrativas e enunciações, que o grupo retoma e reconstrói, cuja linguagem expressa a relevância do território, e de um modo de ser indígena, no contexto do mundo moderno. Nesse processo, fica evidente que esse sujeito não se concluiu, mas está no meio ou “intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Portanto, o conjunto de processos que a Cinta Vermelha-Jundiba gera para dar suporte a sua interlocução e elucidar suas narrativas são educomunicativos. Pragmaticamente, a aldeia os cria, recria, produz e reproduz acentuando seus traços étnicos, para que eles não somente a

“promovam”, mas envolvam e despertem o interesse do outro a decodificar, se sensibilizar, apoiar e multiplicar a promoção da visibilidade da sua pauta de luta.

Como acentua Martín-Barbero (2000, p.53), “a informação e a visibilidade têm hoje um papel constitutivo, tanto na formação do discurso político (que não é só o discurso dos políticos) como na própria ação”. Mesmo em contextos de avanços e recuos, como os da aldeia, ela ressignifica subjetividades e interações. Na Cinta Vermelha-Jundiba, quando as lideranças precisam intervir nas células e instituições da sociedade nacional, utiliza seus recursos educacionais disponíveis, para fortalecer a compreensão da sociedade sobre a “cultura” da aldeia e suas reivindicações.

Logo, a Educomunicação é também uma estratégia da comunidade para conseguir apoio público. Ela permite a inclusão de relações com múltiplos elementos, em oposição à verdade única da educação bancária. A educomunicação fomenta ligações, dialogicidade e a problematização, articulando a inteligibilidade num processo comunicativo e educativo, como sugere Freire (1982).

Consequentemente, essas ligações a impulsionam a se mover em busca de apoio às soluções que considera mais adequadas às suas demandas. Ou pelo menos, disseminar sementes de reciprocidade, que serão “tocadas” em um outro movimento do rizoma dialógico que tecem. Nesse processo, opera amalgamando técnicas tradicionais e modernas. Quer seja para escrever cartas ou realizar postagens na internet, a comunidade os faz após reuniões horizontalizadas e grupos de estudo, nos quais observei que a dialogicidade é recorrente.

Notadamente, uma marca dos processos de interlocução da aldeia para construir sociabilidades é a criada pelos presentes. Meus entrevistados afirmam que entrar em algum lugar para o qual foram convidados sem um presente implica constrangimento. Logo, o dar e o receber são distintivas trocas materiais e simbólicas.

“Protocolo indígena de sofisticada diplomacia, reconhecido em inúmeras comunidades do globo, presentear é um ato carregado de linguagem simbólica, um sistema que expressa respeito, reconhecimento, prestígio e solidariedade”, afirmou Brian Charles do povo Anishinaabe, em palestra sobre os *Wampum Belts* [Cintos bordados que são utilizados para contar história e apresentar] promovida pela Ryerson Aboriginal Students Services, no Canadá (Diário de Campo, 21/06/2017).

Da mesma forma que os *Wampum* dos canadenses, os colares, pulseiras e bolsas de juerana confeccionados pela Cinta Vermelha-Jundiba são, como cito anteriormente, elementos constitutivos da linguagem da aldeia. Através deles os Pankararu e Pataxó marcam sua presença em espaços de negociação, celebração e articulação distintos.

Cerzir semente por semente, tarefa também de artesãs e artesãos de modo geral, requer uma relação com o tempo quase incompatível com a azáfama dos indivíduos das sociedades nacional, que vivem no *shirinking of the present* [encolhimento do presente] do mundo atual, como acentua Citelli (2016).

Muitos indivíduos não indígenas, guiados pelo compasso da aceleração, não compreendem o recolhimento e o silêncio da comunidade, quando essa vive o processo de preparação para seus deslocamentos, marcados pela produção do artesanato, que utilizarão também para presentear. Para os brancos, as tentações de “curtir” no Facebook, enviar um “moji” pelo WhatsApp, responder e-mails e quejandos, de certa forma corresponderia “ao enfraquecimento dos laços sociais e das relações interpessoais” (CITELLI, 2016, p. 14).

No entanto, esse tempo de larga duração que intenta o pensamento, criação e fruição são, de acordo com meus entrevistados, necessários para a construção dos protocolos de chegada da Cinta Vermelha-Jundiba. Durante minha convivência com a comunidade, observei que as lideranças, ao adentrarem nos espaços, presenteiam os anfitriões. Quando convidadas a falar, iniciam sua apresentação informando sobre seu pertencimento, contando lendas que foram apreendidas, como destacam, com seus “mais velhos”.

Ao mesmo tempo que a comunidade tece esses protocolos, que analiso também como formas de alteridade e luta, maneja a visibilidade de suas pautas de forma estratégica, nos suportes de comunicação modernos.

Figura 50 - Convite digital para ser enviado pela internet e adereços



Fonte: Arquivo da aldeia e Banco de Imagens da autora (2014).

No convite digital enviado pela comunidade a sua rede de parceiros, sua marca aparece horizontalizada ao lado das demais. Não recebeu a tradicional justaposição verticalizada, muito comum em peças promocionais. Os textos: “Convidamos parentes e parceiros(as) para estarem conosco ao nascer do Sol no dia 06 de Dezembro” e, “A Natureza é Sagrada. A Terra, as Montanhas, Rios e Matas são Providos de Espíritos. Portanto, tem que ser respeitadas e protegidos”, sublinham a relação que a comunidade tem com a vida, em dois aspectos básicos:

Primeiro, as formas de tratamento “parentes e parceiros(as)”, refletem as posições de afetividades, sociabilidades e gênero. Segundo, a expressão “ao nascer do Sol”, marca uma temporalidade não centrada nos cronômetros dos relógios da sociedade, demonstrando uma conexão do grupo com o Sol (em maiúscula). Terceiro, ao enunciar “A Natureza é Sagrada” (e provida de Espíritos), a Cinta Vermelha-Jundiba expõe sua cosmologia e, ao mesmo tempo, seu modo de conceber o meio ambiente e suas relações.

Dessa forma, ao sublinhar que “Terra, Montanhas, Rios e Matas” (em letra maiúscula) devem ser respeitados e protegidos, a aldeia expressa uma inter-relação entre humanos e não humanos. Esse conjunto semântico, mesmo num texto simples do convite, reflete seu projeto de Bem Viver. Inúmeras vezes, durante as entrevistas, a comunidade mencionou que sua sobrevivência ancora-se na natureza, que lhe oferece espaço para o cultivo e colheita de alimentos, mas também fortalece seus “Espíritos”.

Observando a imagem circular desenhada pelo cacique To’ê Pankararu no centro do convite, encontro elementos constitutivos da representação de valores étnicos, morais e religiosos da comunidade. Vejamos: no centro, encontra-se a cabana do pajé de ‘porta’ aberta, sob um céu de estrelas, o que denota um chamamento para diálogos e alianças. O Kampriô do lado direito e o maracá do esquerdo simbolizam o pertencimento étnico dos grupos Pankararu e Pataxó, respectivamente.

Simetricamente e face a face, há dois indígenas usando pintura facial e cocar, conectados por um rio de águas azuis. Entre eles, duas crianças sentadas no chão seguram uma cuia, de onde sai o “fogo do conhecimento”, como chamam. Ao sair do convite para a imagem seguinte, encontro o Domingos Pataxó vestindo a camiseta confeccionada para o III Encontro de Pajés, mas também usando seus colares sagrados e uma faixa na cabeça elaborada com sementes de juerana.

Ao ser interpelado, no Sesc em Sergipe (2015), sobre esses traços utilizados de modernidade e tradição, o cacique To’ê Pankararu foi enfático:

Adquirimos o que não tínhamos. O que a gente tem permanece. Em outra apresentação nossa, a moça perguntou como a gente percebia esses avanços tecnológicos, essas coisas. Está aqui esse jovem, o rapaz observou lá o jeito que ele estava, o boné, o tênis americano, mas isso é sonho de todos os jovens. Nossas crianças têm o desejo de possuir um tênis. A gente ensina, mostra a eles como utilizar e até onde aquilo pode ser útil para a gente. Até o momento que você não esteja dominado, não se escraviza dentro desse outro conhecimento. Porque o sonho nosso é formar as pessoas para conhecerem esse outro mundo, para a gente ter acesso, mas não esquecer nossa identidade, quem nós somos. Não é eu mudando minha casa de palha para uma telha colonial, que eu vou deixar de usar o jenipapo, deixar de contar história para o meu filho, deixar de fazer meu ritual. Ali é simplesmente uma moradia, um conforto a mais que a gente está buscando e acompanhando mesmo (Gravação da autora, novembro de 2015).

Essa assertiva, no contexto da análise deste capítulo é exata para a compreensão de que, utilizar a perspectiva educ comunicativa contemporânea para dar suporte à expressão de seus modos de vida não minimiza a “cultura” da Cinta Vermelha-Jundiba.

Como sublinha To'ê, desde que, principalmente os jovens indígenas, estejam orientados a não ficar “dominados e se escravizar dentro desse outro conhecimento”, a aldeia deve estrategicamente se valer das formas de expressão do mundo moderno.

Nessa mesma linha, ancora-se a produção de VPs na aldeia. Esses são produtos educacionais que têm convergência com sua tradição oral e abrem janelas, inclusive via internet, às suas pautas de luta em torno da reivindicação dos Direitos Indígenas e Bem Viver.

3.4.3 Vídeo Participativo e o processo do fogo

O VP, também conhecido no Brasil como colaborativo, é o trabalho resultante de um método de pesquisa e produção de vídeo, no qual os protagonistas e sua agenda social são centrais inclusive para o processo produção. Nele, os sujeitos sociais decidem as histórias que querem enunciar, como, onde e a quem. O realizador, portanto, torna-se um facilitador e animador social.

Ainda que seu resultado final não esteja no polimento das produções cinematográficas dos circuitos oficiais, o ponto de vista da narrativa é o eixo mais relevante desse trabalho (STIEGMAN, 2011). O conteúdo deve refletir, portanto, a experiência dos atores sociais na tela e superar as representações etnográficas, românticas e fetichizadas do “Outro” (SAID, 2007).

O VP também é um dispositivo educacional, porque sua elaboração envolve ecossistemas comunicacionais dialógicos, que se ligam aos meios tecnológicos (câmeras, gravadores, softwares), mas os ultrapassa. Ele pode fazer aflorar um ambiente de aprendizagem tanto para quem está imerso na realização quanto para quem a está protagonizando ou assistindo.

Seu processo de criação inclui todos os participantes a ouvir, observar, refletir, analisar e expressar suas experiências, em um exercício que implica o questionamento de pressupostos sobre as relações de poder e visibilidade das suas pautas diante da construção das políticas públicas. Sendo assim, o VP é construído em um percurso estreito de confiança e respeito entre o facilitador – realizador e protagonistas.

Busca abrir caminhos para novas alianças e fortalecer as existentes, no sentido de que as reivindicações apontadas possam ser ouvidas e atendidas (RODRIGUEZ, 2002). Segundo Jacqueline Shaw (2012), o VP é uma ferramenta para a construção da cena social dos participantes, para que eles/elas possam utilizá-lo para emancipar suas narrativas, fortalecer o diálogo e construir pontes com grupos diversos.

O VP surgiu no final da década de 1960, nas Ilhas do Fogo, uma região composta por dez pequenas aldeias de pescadores em Newfoundland – Canadá, na época, com menos de cinco mil habitantes. Por isso, esse processo ficou conhecido também como *Fogo Process*.

Wendy Quarry (1994) acentua que, quando o jornalista Donald Snowden era diretor do Memorial University of *Newfoundland Extension Service*, Canadá, utilizou uma câmera e as técnicas de produção do cinema para investigar qual a leitura das comunidades de pescadores daquela região, sobre a estatística referente ao mapa da pobreza naquele país (SNOWDEN, 1998). Esse documento apontou que os grupos mais vulneráveis do Canadá encontravam-se naquela área, fato que levou o Primeiro Ministro a sugerir que esses fossem deslocados para a capital da província.

Snowden e o cineasta Colin Law, em parceria com a *National Film Board Challenge for Change*, utilizaram câmeras portáteis para conhecer o sentimento de pertencimento das pessoas em relação aos seus locais de origem e seu senso de identidade. O material foi editado e o vídeo favoreceu um diálogo com o Ministro da Pesca, Aiden Maloney, provocando um “fluxo bidirecional de informação entre os membros da comunidade e o governo” (SPIGELMAN, 1969, p. 72).

O trabalho ficou imbricado pelas práticas da atividade pesqueira e habilidades de conviver com o rigoroso inverno. As narrativas dos protagonistas reivindicaram do governo canadense que, ao invés de transferi-los para projetos residenciais de grandes centros, criasse condições de desenvolvimento para a própria comunidade nos seus locais de origem, ampliando acesso a barcos, redes de comunicação e incentivos fiscais, atos que as fortaleceriam como produtores de alimentos e fomentadores da cultura tradicional dos povos daquelas ilhas. Como resultado, políticas públicas foram construídas para as comunidades permanecerem em suas ilhas, de acordo com seus modos próprios de desenvolvimento.

Essa metodologia também tem servido desde a década de 1970, para instrumentalizar o desenho de realidades, organizar narrativas e provocar o fortalecimento político, social, econômico e cultural de sociedades marginalizadas, que muitas vezes dispõem de facilitadores.

Em 1999, cinco grupos de famílias indígenas, os Keewaytinook-Okimakanak, que viviam em condições precárias de infraestrutura no Norte de Ontário, Canadá, em uma aldeia inacessível por terra, utilizaram significativamente o VP para adquirirem respostas do governo canadense em questões relativas à saúde e educação (FERREIRA, 2009, p. 23).

Nas comunidades acadêmicas, “o avanço das tecnologias impulsionou o crescimento do VP dentro da pesquisa”, sublinha Martha Stiegman (2011, p.30), professora da Faculdade de

Estudos Ambientais da York University, que realiza estudos com os povos Mi'kmaq através do VP.

É notório, portanto, como delineio na introdução, que ao aderir a esse caminho, os pesquisadores devem utilizar câmeras pequenas, luz natural e respeitar o tempo da comunidade. Recomenda-se que os espaços de gravação sejam decididos pelos protagonistas, a partir da sua relação histórica, simbólica, estética ou de prazer com os lugares.

O roteiro é construído coletivamente, resultante dos temas pertinentes às agendas sociais dos grupos. O processo de edição é sintonizado ao olhar dos sujeitos envolvidos, podendo sofrer inserções ou cortes, a depender da avaliação que os atores e atrizes sociais fazem do 'copiã' ou prova não finalizada do vídeo. No percurso da realização desses vídeos, procura-se não trazer às telas a prestação de contas de projetos que vinculam grupos e comunidades à subvenção financeira, mas criar-se um espaço para a comunicação comunitária.

As pesquisas do antropólogo brasileiro Marco Antonio Gonçalves me ajudam a compreender esse processo, na medida em que ele analisa as produções do francês Jean Rouch observando “a alteridade, diferença, forma de ter acesso e gerar um conhecimento sobre a experiência” (2008, p. 29). Gonçalves acentua que as ideias de Rouch, como sinceridade e fazer de conta, fortalecem a problematização de conceitos como verdadeiro e falso, autêntico e inautêntico, relacionando-os ao “vivido para ser construído” (p. 126), mas também com uma teoria que envolve métodos, tecnologia, poesia, saberes, práticas tradicionais e múltiplas perspectivas.

Para Rouch, afirma Gonçalves (2008, p. 13), seu trabalho “não se tratava do cinema verdade, mas da verdade no cinema”. Tanto a Antropologia, nessa perspectiva do cinema colaborativo, cinema-verdade quanto o VP convergem na questão de que um documentário não é somente feito a partir de um bom tema, ele é resultante do modo como se estabelece uma relação com esse tema e com os sujeitos envolvidos no ecossistema comunicativo, no qual brotam as narrativas.

Essa assertiva é crucial para analisarmos o primeiro registro audiovisual da ‘cena social’, o clássico *Nanook of the North* (1922) de Robert J. Flaherty. Na famosa sequência da caça à morsa, o protagonista Nanook vence o gelo do ártico, mas, alerta Gonçalves (2008), “na vida real foi vencido por este vilão. Nanook morreu de fome dois anos depois da filmagem” (p.137).

Em contraposição a essas encenações que não expressam as reais condições sociais dos sujeitos, o VP surge como um método de construção para também capturar as tensões, contradições e pautas de luta das comunidades. No contexto da Cinta Vermelha-Jundiba, não

seria exagero afirmar que seus atores sociais reivindicam uma visibilidade pública não pelos 5(cinco) minutos de fama, parafraseando Peruzzo (2015). Objetivam disseminar sua agenda de luta pelo reconhecimento dos seus direitos, através da expressão dos pontos de vista do grupo sobre o acesso à terra, saúde, educação etc.

O VP, portanto, taticamente auxilia a aldeia a exercer seu direito de se comunicar e participar do debate político, pressionando para que suas reivindicações sejam atendidas. Por certo, também descentralizam as formas hierarquizadas dos meios de comunicação e seu poder simbólico, uma vez que seus vídeos circulam amplamente na internet, mídias sociais e até mesmo em festivais de cinema. São esses trabalhos que irei analisar no próximo item.

3.4.3.1 Vídeos participativos na aldeia

Os VPs da Cinta Vermelha-Jundiba são produtos educacionais, que auxiliam a comunidade na difusão dos seus saberes e reivindicações, inclusive via internet. Atualmente, os VPs Pataxó e Pankararu em Toronto (2007), Segurança Alimentar e Cultura Indígena no Brasil (2009), Cinta Vermelha-Jundiba e Bem Viver (2012), A Mão do Pajé (2014), *Okhá Kahab: saúde, cura e harmonia* (2016), circulam na plataforma Vimeo, alguns inclusive com legendas em inglês.

A produção de documentários de grupos indígenas é vertiginosa no Brasil. Somente no site www.videonasaldeias.org.br (2017) existem 100 títulos, muitos deles premiados nacional e internacionalmente. Segundo a organização Vídeo Nas Aldeias (VNA), eles são realizados para apoiar as lutas dos povos indígenas, fortalecer suas identidades, patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada.

Criado em 1986, o portal disponibiliza, via Internet, vídeos sobre as etnias Akuntsu, Ashaninka, Asurini, Baniwa, Enawenê – Nawê, Fulni-ô, Ganiao – Parakatejê, Guarani – Kaiowá, Guarani – Mbya, Hunikui (Kaxinawá), Ikpeng, Kaingang, Kanoê, Kisêdjê, Krahô, Kuikuro, Makuxi, Maxakali, Nambiquara, Panará, Pankararu, Parakanã, Tariano, Waiãpi, Waimiri Atroari, Xavante, Yanomami e Zo'ê.

Logo, a Cinta Vermelha-Jundiba, a partir da sua relação com a rede de aliados, também vem se inserindo no contexto audiovisual indígena. Seus VPs são gravados nos espaços onde os fatos acontecem, ou que se relacionam a saberes que estão guardados na memória dos protagonistas. Isso promove a recuperação de histórias não oficiais, fatos sociais e culturais.

Em uma sociedade que não possui o hábito de usar a escrita, mas a oralidade e a observação, o vídeo pode reunir diferentes informações relevantes para o processo educativo,

inclusive na própria comunidade. Os movimentos das sequências exibem elementos visuais, auditivos e orais, que se entrelaçam.

Através do documentário, o público pode realizar mergulhos nas vidas das famílias Pataxó e Pankararu da Cinta Vermelha-Jundiba, e compreender seu percurso em busca de estratégias de sobrevivência no semiárido do Brasil, como grupos étnicos diferenciados e sujeitos de direito.

Ciente da importância desse processo comunicacional, a comunidade avalia que a produção de vídeos é um importante instrumento para a visibilidade de suas pautas. De fato, desde meu primeiro contato com a aldeia, em 2007, observei que ela utiliza câmeras para registrar suas experiências.

Figura 51 – Cacique To'ê filmando na Reserva Six Nations, Canadá



Fonte: Banco de Imagens da autora (2007).

Elas e eles não somente pautam e enunciam roteiros, mas se envolvem na produção, gravação e montagem dos trabalhos audiovisuais, resultantes do seu acesso às tecnologias digitais (SOARES, 2014).

Em nosso encontro, em Toronto, realizamos um documentário de 25 min, Pataxó e Pankararu em Toronto (2007, 26 min), que contou com a colaboração dos jornalistas Gabi Veras e Marcelo Paolinelli e foi produzido com o patrocínio do CSFS da RU. Nesse trabalho, os

indígenas falam das inter-relações culturais percebidas no contato com os povos nativos do Canadá e expressam suas pautas centradas nas noções de autonomia, educação, permacultura e identidade.

Figura 52 – Frame de Pataxó e Pankararu em Toronto (2007)



Fonte: Arquivo da autora.

Em 2009, no vídeo *Segurança Alimentar e Cultura Indígena* (28min), a relação entre alimento e cultura foi explorada no contexto da soberania alimentar indígena. Esse trabalho registra a história da comunidade, o projeto de vida da aldeia, as receitas tradicionais, as interações que os alimentos provocam e a leitura que as lideranças fazem do território. Também expõe os desafios que estavam enfrentando, relativos ao acesso a água e a conquista de um espaço para desenvolverem uma educação diferenciada.

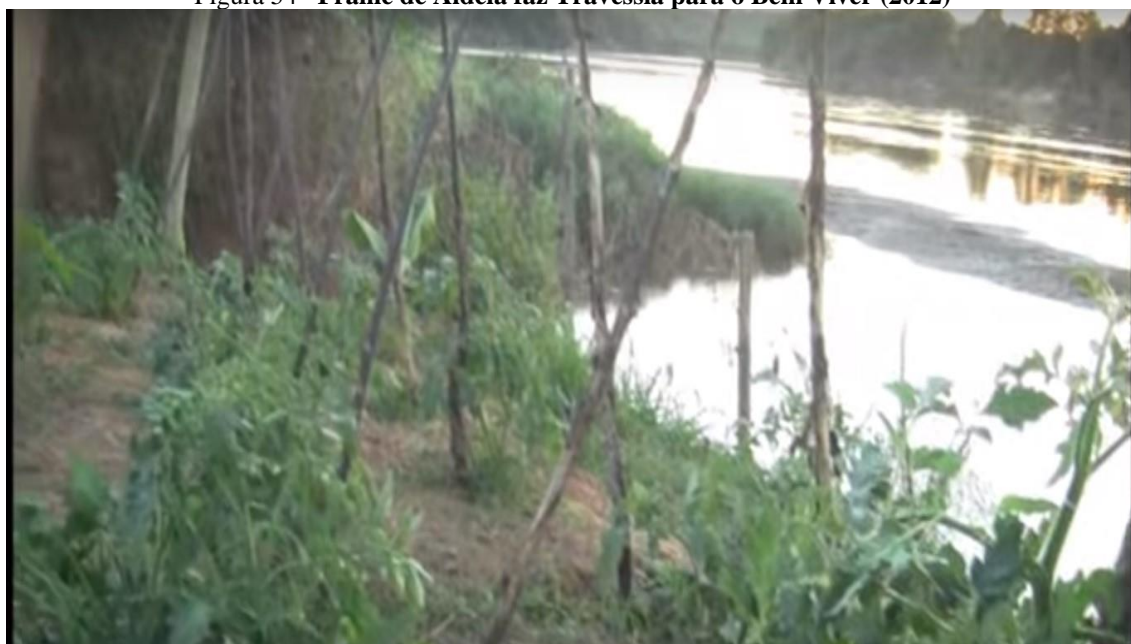
Figura 53 – Frame de Segurança Alimentar e Cultura Indígena (2009)



Fonte: Arquivo da autora.

Em 2012, o projeto de Bem Viver da aldeia demandou um VP. Na época, a Cinta Vermelha-Jundiba se movimentava para acampar na fazenda Cristal, vizinha a comunidade. As lideranças pleiteavam construir o espaço que deveria ser destinado à uma universidade indígena, conforme cito anteriormente. O curta de 12min explora a travessia do Rio Jequitinhonha por crianças, jovens, adultos e idosos para a Fazenda Cristal, e os desafios que estavam enfrentando. Os depoimentos acentuam o fato de que os recursos financeiros para a compra da terra haviam sido liberados, mas por uma série de questões burocráticas, acabaram sendo devolvidos aos cofres da União, o que causou visível indignação junto às lideranças.

Figura 54– Frame de Aldeia faz Travessia para o Bem Viver (2012)



Fonte: Arquivo da autora.

A Mão do Pajé foi o curta (15min) realizado em 2014, sobre o III Encontro de Pajés. O vídeo reúne depoimentos de lideranças indígenas e não indígenas, sobre as mudanças climáticas. Propõe um debate sobre a educação que a aldeia sublinha como a mais adequada para si, inclusive o projeto da universidade indígena. Insere a visão holística do pajé sobre a relação amorosa que se deve ter com a “Mãe Terra”, mas também sua preocupação em torno da soberania dos povos. Ilustra a importância do diálogo de saberes para um projeto de Bem Viver.

Figura 55– Frame de A Mão do Pajé (2014)



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 56 – Cacique To'ê no Festival de Cinema Iberoamericano



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Esse vídeo foi selecionado para o Festival Ibero Americano de Cinema (Curta SE), levando para o centro da pauta do jornalismo sergipano, a produção da aldeia também no campo comunicacional, prática que tem sido recorrente em inúmeros grupos indígenas.

Figura 57 – Wayrokrã Pankararu – Pataxó durante produção de VP



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Em 2015, as plantas medicinais do projeto do grande herbário da aldeia entrarem em cena. O documentário *Okhá-Kahab* (15min) é um registro das ações no campo da saúde tradicional indígena, como modos de aprender e se beneficiar das plantas cultivadas tanto na aldeia quanto através da rede que a Cinta Vermelha-Jundiba integra, no Vale do Jequitinhonha.

No VP, a aldeia defende que as práticas tradicionais no trabalho de prevenção e combate de doenças, devem ser recuperadas e impulsionadas.

Figura 58– Frame de *Okhá Kahab*



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Produzir VPs é, portanto, também uma estratégia de visibilidade e sobrevivência da Cinta Vermelha-Jundiba. Esse pensamento não é somente dos mais jovens. O pajé Domingos Pataxó, que era o mais velho da comunidade em 2014, afirmou que

(...)fazer beiju, moqueca, pra fazer fogão, pra fazer o caoim. Tudo isso a gente vai fazer pra os nossos visitantes saberem o que é. (...) A panela também (...)a panela na Bahia com a patioba, amarravam a patioba grandona, mais ou menos um metro e meio cada uma, amarravam o cabo dessa patioba três ou quatro patioba junto, aqui amarrava cá e fazia um ganho com ela já pronta e colocava assim o pau. Então, colocavam fogo nela, com a carne e tudo e cozinhavam. Quando tava molinha, a gente ia servir. A gente pode pegar as mudas de patioba lá na Bahia, buscar a semente pra gente fazer. Eu já comi muito desse jeito, e isso aí é muito bom. Esses movimentos, tudo vai ser gravado e a gente vai fazer DVD de cada uma dessas histórias (DOMINGOS PATAXÓ, entrevista realizada pela autora, em dezembro de 2014).

Nessa citação, o pajé já anuncia um possível roteiro de um “DVD”, como ele chama o documentário, cuja pauta de produção está interconectada com a agenda social da comunidade. O dizer do pajé expressa que, através do registro fílmico dos alimentos tradicionais e seus modos de preparo, a comunidade poderá educar os mais jovens, também através do conteúdo do vídeo.

Durante minha pesquisa de campo, como cito anteriormente, tive a chance de conhecer Dona Benvinda Pankararu, matriarca da Cinta Vermelha-Jundiba, em sua residência numa

aldeia vizinha na região do Vale do Jequitinhonha. O documentário *Ritual do Cansanção* (2014), de Ricardo Menezes, realizado em sua aldeia mãe (Brejo dos Padres/PE) serviu para “esquentar” uma longa conversa que aconteceu em seu terreiro, sobre os modos de ser do povo Pankararu,

Esse diálogo foi testemunhado por crianças, jovens e adultos. A cacica falou dos alimentos, danças e tensões que seu povo viveu para sobreviver no mundo atual. O vídeo reativou sua memória e reforçou mensagens que ela enunciou como importantes para sua “cultura”, fortalecendo assim a recriação de experiências. Pois ao final da conversa, ela declarou: “vamos fazer nosso primeiro Toré aqui!”.

Figura 59 – Cacica Benvinda dança ao assistir documentário sobre Toré



Fonte: Frame de vídeo gravado durante minha convivência com a aldeia (2015).

Não se trata de exagero afirmar que nem dona Benvinda nem seu Domingos percebem a presença das tecnologias contemporâneas como um “ruído comunicacional”, uma barreira para a sobrevivência dos seus modos de ser indígena. Por isso, meu ponto de vista nesta análise é de que os atores sociais dão novas serventias às tecnologias alheias a seus mundos. Eles geram uma rede de saberes cimentada pelo conhecimento mútuo e pela comunicação comunitária, parafraseando Antônio Carlos de Souza e Lima (2014).

Portanto, a realização de VPs pela Cinta Vermelha-Jundiba faz surgir um conjunto de produtos comunicacionais, que também anima a troca de saberes e o aprendizado sobre questões relacionadas à educação, saúde, cultura e modos de vida da aldeia.

CONCLUSÃO

Compartilho com o leitor alguns desassossegos. Ao longo deste capítulo, um crescente conflito entre a pesquisadora, profissional de letras e comunicação cresceu a cada passo que eu dava na tessitura das linhas, conjunções e análises. O conjunto das minhas práticas como documentarista, as narrativas dos entrevistados, documentos e textos se entrelaçavam por demais. Isso foi um desafio. Algo permeava as entrelinhas das minhas leituras que eu não conseguia traduzir.

A reflexão sobre a ponte comunicacional que os alimentos provocam não foi construída com dificuldade, mas quando a “liguei” às tensões do território em sua busca pelo que a comunidade chama de Bem Viver, tive necessidade de encontrar na literatura novos instrumentos que fizessem brotar, do chão da minha pesquisa, um caminho que clareasse a análise.

Assisti às gravações e reli as transcrições, uma vez que eu mesma fui socializada em perspectivas de vida dicotômicas em relação ao que eu via, dia após dia, emergindo do meu estudo. Passado o encantamento inicial das minhas descobertas e, ao me distanciar do país no ávido período do sanduíche (CAPES), sentia que aquela empolgação de certa forma trazia opacidade para algo.

A dualidade natureza X ser humano era evidente em todo o meu entorno, num país norte americano. No entanto, a captura do âmago desta pesquisa, colocava à minha frente que a dimensão do mínimo vital humano requer um meio próprio para construir seu mínimo social, numa proposta de Bem Viver.

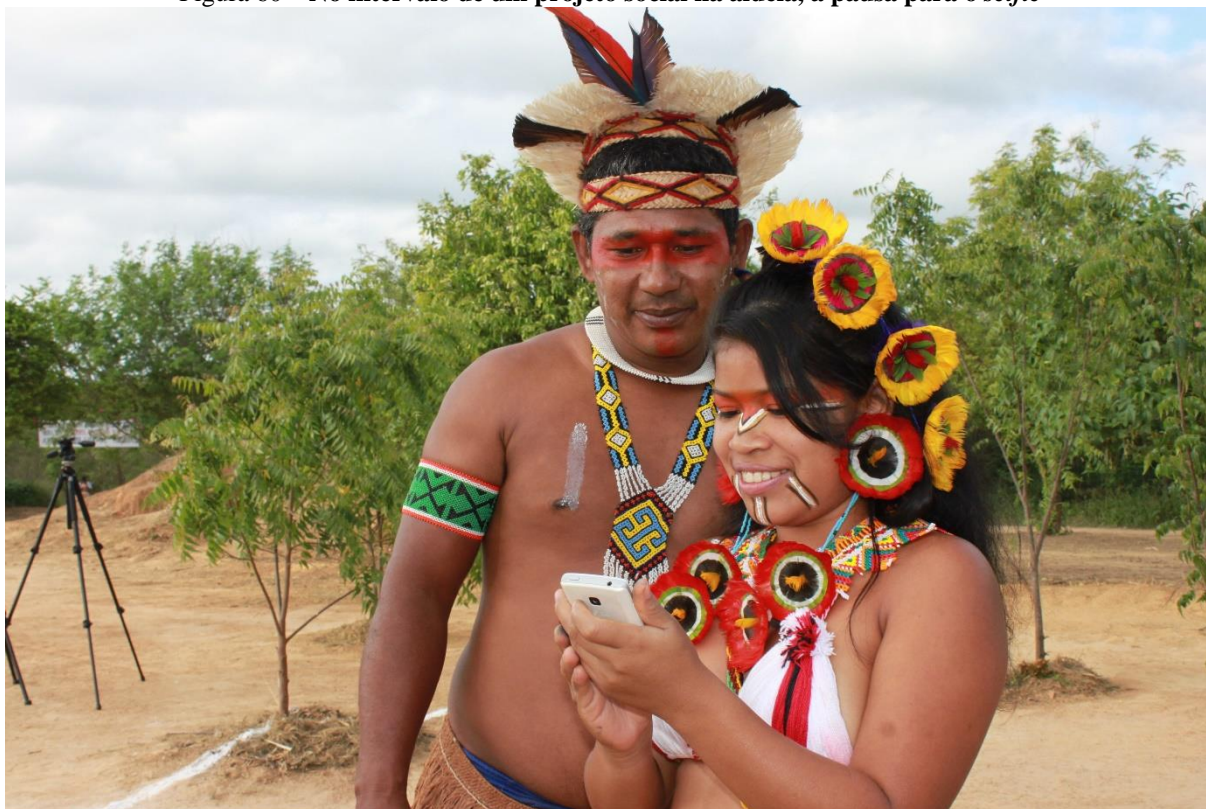
Ao revisitar os cliques das minhas gravações, percebi um dado novo: havia certo silêncio de meus entrevistados para específicas questões que eu não havia observado anteriormente. Especialmente o pajé, com sua narrativa espiral, apresentava um enunciado problematizador permeado de elementos simbólicos.

Eles me fizeram compreender como ao colocar o cocar, colares de sementes, segurar o maracá e erguer olhos e boca para pronunciar nos canais de televisão a concepção de mundo da aldeia, exigia dos indivíduos da Cinta Vermelha-Jundiba táticas de mergulho na “cultura”, para que a codificação do pronunciamento fosse estrategicamente articulada.

Paradoxalmente, esse ponto está sugerido no que Paulo Freire chama de educação bancária. No entanto, estava claro que meus entrevistados não se posicionam como detentores do saber e, pacientemente, ensinam, educam, recuam e avançam. Falar bem e saber escutar, valer-se de protocolos milenares para estar no mundo e imaginar outros possíveis, abrir espaços no território para abrigar projetos sociais e todas as gentes que entram e saem da comunidade, criar peças que amalgamem a identidade da Cinta Vermelha-Jundiba, ainda que passem pela vetorização do Corel Draw na cidade, sustentar ecossistemas educacionais, tudo isso exige uma dinâmica difusa, descentrada, seguindo a acepção de Jesús Martín-Barbero.

Mas como não dizer de si, para além da perspectiva do *hic et nunc* de Walter Benjamin com o *shirining of the time* que Adilson Citelli sublinha? Lançar-se por suportes educacionais, combinando-os aos dos sistemas hierarquizados é uma bricolagem contemporânea dos grupos da comunidade. Eles surfam na perigosa areia movediça dos espaços das corporações de mídia e mergulham na internet, descentralizando o poder simbólico de específicos grupos políticos que controlam os sistemas de comunicação na região do Vale do Jequitinhonha.

Figura 60 – No intervalo de um projeto social na aldeia, a pausa para o *selfie*



Fonte: Banco de Imagens da autora (2015).

Especialmente neste momento de Brasil em que esta tese está sendo escrita, sabe-se que a edição, com seus cortes e elipses, pode minimizar o sentido dos enunciados ou, em casos extremos, sobrepor informações, deturpando-as. Sendo assim, a comunidade constrói também seus instrumentos de relações públicas popular, (*press release*) e publicidade (*banner*), como acentua Cicília Peruzzo, e educomunicativos (*banner*, cartilhas e VPs).

A Cinta Vermelha-Jundiba, criando processos educomunicativos capazes de dar visibilidade a sua pauta de luta em torno das questões relativas à natureza, educação, SAN, saúde, entre outros, interage com uma ampla rede de sociabilidades, tanto via Facebook e WhatsApp quanto através dos eventos que realiza na Cabana Central. Em toda essa dinâmica, há até mesmo certa diversão em fazer *selfies* e postá-los no Facebook, expondo pinturas corporais e adereços, especialmente pelos mais jovens. Mas, o que falar dos “limites que escravizam dentro desse outro conhecimento”, principalmente ao pensarmos na juventude?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A MOBILIDADE DO TECIDO SOCIAL DE UMA ALDEIA INDÍGENA NO MOVEDIÇO MUNDO ATUAL

A educação que a aldeia Cinta Vermelha-Jundiba postula como a mais adequada para si, não pode existir sem o território. Esse espaço ressignifica e instrumentaliza seu processo de reconstrução dos saberes dos “mais velhos”, relevantes para a comunidade. Ao mesmo tempo, assenta as experiências oriundas dos conhecimentos científicos, que assinalam soluções encontradas pela comunidade, para o enfrentamento das tensões e contradições geradas por um mundo altamente globalizado.

Sem educação, os grupos colocados à margem da sociedade, não articulam nos movediços sistemas de comunicação hegemônicos, seu protagonismo, suas reivindicações e os elementos constitutivos das suas formas de pensar e agir. No caso das populações indígenas guiadas pelo Bem Viver, isso ainda é mais complexo, pois não dar visibilidade às suas pautas, não formar e manter uma rede de aliados, não manejar os códigos do mundo atual, compromete a SAN, a soberania e a saúde dos indivíduos no tempo presente e das gerações futuras. Isso requer um trabalho arguto e estratégico de educação, comunicação comunitária, reconstrução de saberes, guarnecimento dos sabores e práticas de Bem Viver em cooperação com a natureza.

Em um contexto marcado por pressões políticas e sociais e, pela via de regra, depreciação dos saberes das populações indígenas, a Cinta Vermelha-Jundiba passou a construir um novo território, com um processo educacional considerado adequado para si, que articula o fortalecimento da integração grupal, via retomada dos saberes dos mais velhos.

Taticamente, a aldeia movimentou-se para tecer uma ampla rede de sociabilidades, que a apoia nas suas ações em busca da sobrevivência e Bem Viver. Nesse transcurso, a comunidade oscilou entre as formas de reagir para se adaptar no semiárido em um movediço contexto do mundo atual, cujas interconexões geram reações adaptativas e paradoxais no seu tecido social.

Isto posto, utilizei neste estudo de caso uma metodologia participativa, o VP, que me possibilitou dar voz aos sujeitos envolvidos, mapear e analisar as histórias de vida, reivindicações, saberes e práticas dos colaboradores da pesquisa. Os dados foram construídos durante minha convivência com a comunidade no período do ciclo agrário intercalado pelo tempo do semeio, cultivo e colheita de alimentos, ou seja, um ano.

Meu objetivo foi compreender o processo da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba de (re)construir saberes tidos como ancestrais, e articular estratégias de sobrevivência e diálogo com a sociedade nacional, a partir dos domínios educacionais, comunicacionais e de bem viver.

Interessou-me perscrutar a Educação a partir das práticas sociais da comunidade no todo do território, mas também além de suas fronteiras. Nesse processo, os indivíduos são orientados a viver em sintonia, harmonia e respeito à natureza e, portanto, com as cosmologias Pankararu e Pataxó. A partir das práticas agroecológicas e de permacultura da aldeia, instalada em biomas de cerrado e caatinga, os grupos passaram a desenvolver táticas para sobreviver com o apoio de uma ampla rede de aliados.

Pouco a pouco fizeram surgir um projeto novo, centrado no cultivo de plantas específicas e numa relação mais respeitosa com a fauna e a flora. Ao tentar subverter a ordem dominante até então, a comunidade construiu benefícios para si e, por conseguinte, para o seu chão.

Logo, deixei o campo da Educação Escolar aberto para trabalhos futuros, embora eu faça um sobrevoo sobre esse aspecto, já que a escola integra o território. Por consequência, embora este estudo cumpra os objetivos propostos ao responder às questões de pesquisa elencadas na introdução, abre possibilidades para a construção de novas investigações e interpretações.

Ao analisar as narrativas dos sujeitos sociais da aldeia estudada e o papel que assumem no projeto comunitário que defendem, encontrei uma série de variáveis que se intercalam com as observações de alguns intelectuais indígenas em seus trabalhos sobre o tema educação. Através de um aprofundamento analítico das suas obras, percebi que as críticas e reivindicações da Cinta Vermelha-Jundiba possuíam especificidades que convergiam com alguns resultados apontados por esses pesquisadores.

Gersem Luciano Baniwa (2013), ao se debruçar sobre a implementação de escolas no Alto Rio Negro, Amazônia, sugere a retomada do papel das famílias e das comunidades na educação tradicional de seus filhos e membros. Tônico Benites (2012), ao analisar o processo de colonização do seu povo, Guaraní Kaiowá, Mato Grosso do Sul, sublinha que a forma tradicional indígena de viver no território foi ignorada pelos agentes indigenistas oficiais. O educador Daniel Munduruku (2012) acentua a importância de se revelar à sociedade nacional a existência da diversidade cultural no país, para que a política oficial possa reconhecer os diferentes grupos indígenas e, portanto, fazer surgir novas perspectivas sociais.

De forma geral, o cruzamento do trabalho desses autores evidencia um conjunto de lacunas referentes a um projeto que considere o saber dos povos originários nas políticas

públicas que vêm sendo implantadas no Brasil. De forma específica, a Cinta Vermelha-Jundiba coaduna com essa assertiva, acentuando que a educação formal na sociedade nacional, quase em sua totalidade, utiliza métodos bancários (FREIRE, 1983), que provocam o distanciamento dos indivíduos da natureza, os “adormece” e, de certa forma, os destina a viver pelo viés da distração, e não o da reflexão e ação.

Os modos de vida Pankararu e Pataxó da Cinta Vermelha-Jundiba não são guiados por binarismos, mas por um sistema educativo constituído pelas narrativas orais, demonstração, observação, imitação, alianças e sonhos.

Logo, os topônimos do território (Roças, Cabanas, Terreiro do Sol, Herbário, Pomar, Ninhos, Pegadas de Animais, Rio e Casas) são necessários, pois criam conexões materiais e simbólicas que ressignificam e instrumentalizam a formação das gerações futuras, através de um modelo educacional defendido pela comunidade como o mais adequado para si.

No centro de disso tudo, como analiso no segundo capítulo, está a relação que emergiu na pesquisa entre os saberes e sabores. Ela é resultante das experiências dos sujeitos sociais singulares, que construíram por um processo histórico suas formas de ressignificar a si mesmos, aos outros e a um mundo estruturado por processos de exclusão social (CHARLOT, 2005).

A relação entre os saberes e sabores não é nova. Ela se entrecruza com a teoria da educação clássica. Especificamente Norman Calkins (1870), ao desenhar um guia com exercícios minuciosos para educadores, a vincula à natureza exterior e à construção do eu interior.

Por um viés crítico, no século XX, Josué de Castro (1946) lançou no Brasil as bases científicas para os estudos sobre a Geografia da Fome. Ao postular que ela é resultante de um fenômeno social, o intelectual fez emergir a noção de fome endêmica, que lentamente mata milhões. Seu trabalho inspirou iniciativas que culminaram na criação das políticas de SAN no século XXI.

No processo educativo dos povos indígenas, a SAN deve ser observada com rigor, pois eles são recorrentemente apontados como um dos grupos do planeta mais vulneráveis à ISAN, e sua manifestação mais grave, a fome. Entre as populações indígenas, as mulheres são as que mais sofrem dessa mazela social. A partir do que foi dito no segundo capítulo, esta linha de contrastes poderia ser prolongada.

De todo modo, concluo que, quando o quesito for Educação Indígena, a SAN deve estar diretamente conjugada com a questão fundiária, pois para os grupos indígenas, quase que em sua totalidade, alcançar a SAN implica no acesso à terra, e em certos recursos para viabilizar práticas de cultivo, que promovam sua soberania alimentar.

Logo, a pauta da demarcação, reivindicada pelo movimento indígena desde a década de 1970, e que forjou os alicerces do seu caráter educativo com o apoio de uma rede de parceiros (MUNDURUKU, 2012), ainda continua atual para vários grupos étnicos brasileiros e os da Cinta Vermelha-Jundiba. O processo de reconhecimento do território dessa aldeia como terra indígena, encontra-se “em estudo” no quadro da agência governamental responsável pelo assunto.

A partir de 2011, como analiso no terceiro capítulo, a Cinta Vermelha-Jundiba decidiu fortalecer sua visibilidade e mínimo social, realizando Encontros dentro do território, que abriram a aldeia, de forma planejada, para a entrada de estudantes das cidades vizinhas e pesquisadores de universidades e institutos federais. Suas lideranças, estrategicamente, buscavam sensibilizar a sociedade do entorno a dialogar com a “cultura” (com aspas), soberania alimentar e a causa indígena, que argumentam ser de toda a sociedade.

Ao mesmo tempo, criaram um ambiente que reduzia o contato de sua juventude com os não indígenas somente nos espaços da cidade, via televisão ou ambientes tecnológicos da internet (Facebook, WhatsApp etc.). Trouxeram para a Cabana Central perspectivas múltiplas de pesquisadores e ativistas específicos sobre temas ligados à natureza e à sociedade.

Isso potencializou um aspecto que se manifestava desde sua formação: a capacidade do grupo em agenciar a comunicação com sua rede de alianças e sociedade nacional, para que essas respondessem as suas pautas de luta. Criou projetos que estrategicamente posicionaram a aldeia na região do Vale do Jequitinhonha com certa distinção social, seguindo o argumento de Paulo S.C. Neves (2013).

Portanto, ao mesmo tempo que a Cinta Vermelha-Jundiba inseria em seu território reivindicações e práticas ambientais consideradas pertinentes para a formação dos jovens, que transitavam entre duas sociedades distintas e contraditórias, fortalecia a relação com sua rede de sociabilidades, criando espaço para que sua “cultura” fosse se propagando.

Verifiquei, a partir do exame dos arquivos das matérias jornalísticas publicadas, que sua presença no Vale do Jequitinhonha ganhou certa visibilidade, e que os veículos de comunicação da região passaram a se interessar pelas realizações da comunidade, pautando-as em seus noticiários, jornais impressos e *on line*.

Após sete anos de criação, a aldeia iniciou a defesa da bandeira do Bem Viver. Mas já havia começado a praticá-lo através de reflorestamentos planejados, que inseriam plantas específicas, consideradas relevantes para a soberania, SAN e educação.

Como dito anteriormente, desde 2012, também vem realizando projetos sociais em defesa da mitigação dos impactos ambientais no Vale do Jequitinhonha. Os divulga amplamente

em verso, prosa, vídeos e cartas abertas. Como tudo na comunidade está interconectado, os projetos criaram espaços educativos tanto para os jovens indígenas quanto não indígenas que participaram de projetos de extensão da UFVJM, cujas vivências agroecológicas fortaleceram a rede de alianças da aldeia com essa universidade.

Se, por um lado, essa vida assentada no Bem Viver parecia inicialmente uma utopia, diante da complexidade gerada pelos projetos de desenvolvimento que beiram a aldeia. Por outro lado, o realce da identidade dos grupos étnicos, a partir da noção de Fredrik Barth (1998) e das práticas ambientais que a aldeia realizou e divulgou na região, fortaleceram a consolidação das parcerias.

A rede na qual a comunidade se insere forjou, dadas as devidas proporções, a desconstrução da noção hegemônica de progresso, impulsionando um processo de decolonialidade do saber (LEFF, 2016) no Vale do Jequitinhonha.

Um aspecto relevante nas análises referentes à comunicação construída pela Cinta Vermelha-Jundiba, em seu percurso de Bem Viver, diz respeito ao fato de que ela foi articulada em três níveis: 1) A dialógica, realizada dentro da comunidade (FREIRE, 1983); 2) A comunitária, articulada no diálogo da aldeia com seus parceiros, e produzida via suportes de comunicação, que viabilizaram sua afirmação na região do Vale do Jequitinhonha e sociedade nacional (PERUZZO, 2006), com a peculiaridade que, no dizer de si, a Cinta Vermelha-Jundiba passou a se expressar via o terceiro nível analisado: 3) suportes educomunicativos (SOARES, 2009).

Esses foram realizados por ecossistemas comunicativos, seguindo o argumento de Martin-Barbero (2000), e acentuam o surgimento de sujeitos protagonistas, que quebram com sua voz e imagem, sistemas hegemônicos hierarquizados das corporações de mídia. Com efeito, a comunidade navega no paradoxal espaço movediço da mídia e mergulha na internet seus produtos, vídeos participativos, fotografias, cartilhas, blog e banners, descentralizando os poderes simbólicos e históricos dos meios de comunicação.

Formulando novamente o que foi dito, nos materiais analisados no terceiro capítulo desta tese, a natureza, educação, SAN e plantas medicinais, podem ser compreendidas como uma fonte de enunciado, um sistema de linguagem para a comunicação (BARTHES, 2008). Por conseguinte, os saberes dos grupos articulados pelas lideranças da comunidade para dar voz a seu projeto de Bem Viver foram emoldurados pela natureza e, especificamente, pelas plantas.

Aplicados os dados expostos nos capítulos precedentes, as contribuições desta pesquisa assentam-se basicamente em três campos. O primeiro diz respeito ao processo histórico-antropológico dos povos indígenas do Nordeste, Pankararu e Pataxó, que até o tempo presente

sofrem os reflexos da Guerra Justa contra os Infiéis do Mundo Novo, ocorrida nos séculos XVII e XVIII (DANTAS, 1991; ARRUTI, 1996), e da repressão impetrada pelo regime militar contra os grupos étnicos.

Os militares construíram, na década de 1960, três presídios em Minas Gerais. Neles, indígenas de diferentes etnias foram punidos por crimes de “vadiagem, atrito com o chefe de posto, embriaguez, relações sexuais indevidas etc” (PARAÍSO, 1992).

Somente no Reformatório Krenak, Antônio Ventania Pankararu, avô do cacique To’ê Pankararu, amargou quase trinta anos em cárcere fechado, sem contato com seus familiares de Pernambuco. Isso levou sua filha, Benvinda Pankararu com marido e filhos, a viver um movimento contínuo. Ao me reter ao argumento do nomadismo característico dos modos de vida desse grupo (ARRUTI, 1996), destaco que ele também foi impulsionado pela procura do paradeiro de Ventania.

Ainda que o caminhar e acampar nas estradas do sertão brasileiro seja um marcador na memória coletiva relativa aos inúmeros desafios enfrentados por essa família, o contato gerado com diversos grupos indígenas, mesmo que em certa medida tenha causado específicas dissensões, provocou a formação, nas então crianças e adolescentes, da consciência das fronteiras étnicas dos grupos indígenas (BARTH, 1998; CARNEIRO DA CUNHA, 2009), com os quais tiveram contato.

Também sublinhou um olhar arguto para a importância da diversidade cultural e soberania alimentar dos povos, bem como assentou modos de aprendizagem relativos aos protocolos, que se fizeram necessários para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e ambientais. Esse conjunto seria crucial para as futuras lideranças, que formaram o objeto deste estudo, enfrentassem as tensões, contradições e negociações num espaço desconhecido.

Essa aprendizagem se fortaleceu ao final de década de 1980, quando o grupo familiar encontrou Ventania e passou a residir na Fazenda Guarani, Minas Gerais, que também havia sido um presídio para povos Kaingang, Krenak, Pankararu, Pataxó, Guarani, entre outros.

Crescidos, os filhos de Benvinda e Eugênio Pankararu casaram-se com indivíduos do grupo familiar de Domingos Pataxó, que conheceram na Guarani. Parte da família Pankararu migrou para o Vale do Jequitinhonha no início da década de 1990 e formou a aldeia Apukaré no município de Coronel Murta. Outra parte ficou nas aldeias Guarani e Caieiras Velha, em Aracruz, Espírito Santo.

No entanto, em 2003, essas famílias se juntaram a parentes e migraram também para o Vale do Jequitinhonha, com o propósito de criar uma aldeia Pankararu – Pataxó. Após

reivindicar o apoio da FUNAI, encontraram os recursos financeiros necessários para formar o território através do PNCF. Após ampla negociação com os órgãos responsáveis pelo empréstimo, o grupo comprou as terras em 2005, para que pudesse, mesmo diante de um passado de tensões irresolvidas, poder seguir seu percurso em busca da sobrevivência.

Ao me deter à noção do mínimo vital e social de Antonio Candido (2003), aponto a segunda colaboração desta tese: as vivências da Cinta Vermelha-Jundiba no campo do Bem Viver. Essa perspectiva é uma epistemologia do Sul em construção, que se fundamenta nos saberes dos povos andinos. Alberto Acosta (2015) e Enrique Leff (2016) defendem que, diante do quadro de complexidade socioambiental do mundo atual, experiências que podem transformar sementes de outras formas de vida estão surgindo.

Através do mapeamento das ações da Cinta Vermelha-Jundiba, concluo que essa aldeia apresenta algumas práticas nos campos educacionais, alimentares, ecológicos, medicinais e comunicacionais que colaboram para a discussão em torno do *Sumak Kawsay*.

No seu percurso de Bem Viver, ao mesmo tempo que passou a articular o reconhecimento de seu território junto às agências do Estado, apoiando-se na Declaração de Barbados (1971), Convenção 169 da OIT (1989) e na Declaração dos Povos Indígenas da ONU (2007), a aldeia centrou forças para construir estratégias que considerou necessárias para recuperar o ambiente degradado.

Reflorestou áreas, criou um herbário anexo ao projeto *Okhá Kahab* para cultivar, via sistema de permacultura e agroecologia, plantas medicinais, condimentos e leguminosas. Cultivou um pomar, e incluiu, nesse processo, árvores e arbustos que assegurariam uma alimentação que considera saudável, práticas de benzimento e rituais, além de sementes necessárias para a produção do artesanato, uma das principais fontes de renda da comunidade.

Na mobilidade aberta para circular por diferentes espaços oficiais, também articulada através de sua rede de alianças com indígenas e não indígenas, as lideranças se inseriram politicamente nos Conselhos, Fóruns e Movimentos Sociais da região e do estado. Analiso que as mulheres da aldeia assumiram um papel importante nesse processo, tanto no campo intelectual quanto prático.

Estudiosas dos saberes tradicionais, elas têm acessado os espaços universitários e concluíram cursos de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena e Ciências Biológicas na UFMG. Duas jovens são graduandas em Gestão Ambiental no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, e uma liderança está iniciando a graduação em Pedagogia na UFMG. Ainda assim, as relações de gênero são marcadas pela divisão sexual do trabalho.

Numa perspectiva mais aplicada, este estudo consiste em discutir os aspectos que a Cinta Vermelha-Jundiba recupera dos mais velhos e articula no tempo presente, para criar um modelo de educação que defende ser o mais adequado para si e que não pode ser articulado sem o território. Também sublinha a produção de materiais educacionais, que podem ser utilizados amplamente em instituições de ensino e rodas de conversa, pois eles expressam os modos de vida da aldeia nos campos da educação, religiosidade, plantas medicinais, comunicação, “cultura”, soberania alimentar e SAN.

Destaco, nesse contexto, os VPs, pois eles seguem uma cartela temática que, ao mesmo tempo que registra as narrativas indígenas sobre os modos de aprender, ensinar, viver, fazer e refletir as buscas da aldeia pela sobrevivência e Bem Viver, provoca uma série de pistas não somente sobre a educação que a Cinta Vermelha-Jundiba considera mais adequada para si, mas também a comunicação, a saúde, entre outras reivindicações. Esses suportes estão disponíveis na internet, para que pesquisadores, educadores, nutricionistas, sociólogos, comunicadores, antropólogos e historiadores, possam utilizá-los em pesquisas futuras.

Alguns percursos são quase obrigatórios para que os projetos da aldeia tenham continuidade. Eles demandam que o território da Cinta Vermelha-Jundiba seja demarcado e ampliado, uma vez que a comunidade está crescendo e planeja construir sua própria universidade ou CFII. Requer que vivências nas aldeias-mães, nos estados de Pernambuco e Bahia, sejam realizadas, o que demanda mobilidade e exige planejamento e recursos financeiros.

As dificuldades de compreensão da sociedade relativas aos modos de ser indígena podem ser minimizadas através da inserção sistêmica da temática indígena nas escolas e universidades. Seus aliados, interlocutores e formadores precisam se engajar de forma profícua na luta indígena, para que a juventude não indígena seja sensibilizada.

Por último, mas não menos importante: na sociedade do consumo, da velocidade, do *fast food*, da obesidade, fome, ameaças de conflitos nucleares, entre tantas mazelas sociais e violações aos Direitos Humanos, perceber-se como ser integrante da natureza e não à parte dela pode significar a sobrevivência do planeta - ou da Mãe Terra como chama a Cinta Vermelha-Jundiba.

Muitos caminhos continuam abertos nesses percursos, e poderão ser revisitados, comparados ou complementados. No fechamento desta Tese, recebi a informação de que as terras pleiteadas pela comunidade para sua expansão, também estão sendo reivindicadas por algumas lideranças quilombolas da Baú. Logo, um processo complexo está surgindo no horizonte da Cinta Vermelha-Jundiba, até mesmo porque esses sempre foram seus aliados.

Isso nos dá pistas de um mapa de dados em permanente construção, num mundo também em construção, cujos sujeitos sofrem a cada instante uma gama de influências, mas que também influenciam o mundo a seu redor. Nessa mobilidade do singular, os espaços acampados, navegados, suados e sonhados, geram uma clivagem permanente no chão movediço de um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

A MÃO DO PAJÉ. Direção: Rita Simone. Produzido pelas lideranças da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, 2014. 1 Vídeo Participativo (15min), son., color., digital. Disponível em: <https://vimeo.com/127614317> . Acesso em: 12 abr. 2015.

ACAMPAMENTO TERRA LIVRE 2017. Brasília: MNI, 2017. Disponível em: <https://mobilizacaonacionalindigena.wordpress.com/2017/03/20/convocatoria-acampamento-terra-livre-2017/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). Debate: impacto regulatório no mercado de agrotóxicos, 1 mar. 2010. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/resultado-de-busca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=244521&_101_type=content&_101_groupId=219201&_101_urlTitle=anvisa-debate-impacto-regulatorio-sobre-mercado-de-agrotoxicos&inheritRedirect=true. Acesso em: 02 set. 2017.

ALCANTARA, Liliane e SAMPAIO, Carlos. Bem viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v.40, abr. p.231-251, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566> . Acesso em: 25 jul. 2017.

ALDEIA CINTA VERMELHA-JUNDIBA. **Carta aberta do terceiro encontro de pajés**. Araçuaí: AIPPA, 2014. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2014/12/10/carta-do-iii-encontro-de-pajes/>. Acesso em: 10 jan.2016.

_____ faz travessia em busca do bem-viver. Direção: de Rita Simone. Produzido pelas lideranças da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, 2012. 1 Vídeo Participativo (9min), son., color., digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJnmLrxNdG4> . Acesso em: 02 maio 2015.

_____ . **Cartilha da Aldeia**. Araçuaí: Aippa, 2006.

ÁLVAREZ, Jose Enrique. **El mono obeso**. Barcelona: Ed. Critica, 2010.

ANDERSEN, Neil; DUNCAN, Barry e PUNGENT, John. The Second Spring: Media Education in Canada. In: FEILITZEN, and CARLSSON (Eds.). **Journal of Children and Media**, p.139-162, 1999.

ARARA: GUARDA RURAL INDÍGENA. Direção: Jesco von Puttmaker. 1970.. (27 min). color. 20 rolos 16mm.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano**: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARRUTI, José Maurício. Corrida do Umbu. 20 maio 2016. 1 fotografia, color.

_____. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. Rio de Janeiro, 1996. 219f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Convenção para a grafia dos nomes tribais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, ano2, n.2, 1954.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Crise de suicídios indígenas no Brasil**: o que nos sabemos sobre a psicologia indígena. abrasco.org.br. 19 jan. 2018. Notícias. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/movimentos-sociais/crise-de-suicidios-indigenas-no-brasil-o-que-nos-sabemos-sobre-psicologia-indigena/32846/> . Acesso em: 21 jan. 2018.

AUSTRÁLIA, GG. **Apology Australia**. Disponível em: <http://www.australia.gov.au/about-australia/our-country/our-people/apology-to-australias-indigenous-peoples> . Acesso em: 22 dez. 2015.

AZEVEDO ET AL. **Guarani Retã: povos guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**. [S.L]: UNaM, ENDEPA, CTI, CIMI, ISA, UFGD, CEPAG, CONAPI, SAI, GAT, SPSAJ, CAPI, 2008. Disponível em: https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2012/11/caderno_guarani_-portugues.pdf . Acesso em: 10 dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARNDT, Deborah. **Rutas enmarañadas: mujeres, trabajo y globalización em la senda del tomate**. Mexico DF: Universidade Autónoma Metropolitana, 2007.

BARRANQUERO, Alejandro; SÁEZ-BAEZA, Chiara. La critica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. **Palavra Clave**, v. 18, n.1, p.41-82, mar. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/649/64933878003/> Acesso em 16 mar. 2017.

_____. De la comunicación para el desarrollo a la justicia ecosocial y el buen vivir. CIC. **Cardernos de Información y Comunicación** [en línea], v.17, (Sin mes), p.63–78, 2012. Disponível em <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=93524422004>. Acesso em 16 jun. 2017.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In. POTIGNAT, Philippe e STREIFF – FERNAT, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p.185-227.

BARTHES, Roland. Toward a psychosociology of contemporary food consumption. In: COUNIHAN, Carole e VAN ESTERIK, Penny Van. In. **Food and culture: a reader**. London: Routledge, 2008. p.28-35.

_____. **Mitologias**. São Paulo: Difel, 1982.

BARTOLOMÉ, Miguel et al. The declaration of Barbados: for the liberation of the Indians (1971). **Current Anthropology**, Chicago, v.14. n.3, jun., p.267-270, 1973.

BASTOS, Carla. **Insegurança alimentar e nutricional e fatores associados em famílias do núcleo rural agrícola Lamarão, no Distrito Federal**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Nutrição)-Programa de Pós-graduação em Nutrição Humana. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Jorge Zahar, 2015.

BENITES, Tonico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): O movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/rojeroky-hina-ha-roike-jevy-tekohape-rezando-e-lutando/view. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BENTO, Rodolfo et al. Entrevista Maria Rosário Gonçalves de Carvalho. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v.8, n.2, jul/dez. 2016, p. 131-135

BEP KOROROTI, Paiacan. In MANDER, Jerry & TAULI-CORPUZ, Victoria (Eds.), **Paradigm wars: indigenous peoples' resistance to globalization**. San Francisco: Sierra Club Books, 2006.p.41-46.

BORDAC, Sarah. Introduction to Media Literacy History. In: **Journal of Media Literacy Education**, v.6, n.2, p.1-2, 2014. Disponível em <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/v.6/iss2/1>. Acessado em: 24 nov. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: UDRY, Consolación; EIDT, Jane (Editoras Técnicas). **Conhecimento tradicional: conceitos e marco legal**. Brasília: Embrapa, 2015. p.21-101.

_____. Prefácio: Um mundo posto num livro. In: POEL, Francisco vander. **Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil**. Curitiba: Nossa Cultura, 2013. p.11-14.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. CONSEA. **Tekoha: direitos dos povos Guarani e Kaiowá – vista do Consea ao Mato Grosso do Sul**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/site/tekoha-direitos-dos-povos-guarani-e-kaiowa>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. _____. **Recomendação do Consea nº 027/2016**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/recomendacoes/2016/recomendacao-no-027-2016>. Acesso em: 04 nov. 2017.

_____. _____. Carta do encontro temático soberania e segurança alimentar para população negra e comunidades tradicionais. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAN, 5. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/5_conferencia/FINAL%20-%20Carta%20Pol%C3%ADtica%20PopNegra%20e%20PCT.pdf. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. _____. **Princípios e diretrizes de uma política de Segurança Alimentar e Nutricional: textos e referências da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: Positiva, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 2013.

_____. **Decreto-lei nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. FUNAI. Entenda o processo de demarcação. funai.gov.br, 26 jul. 2017.

_____. FUNASA. **Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde, 2002.

_____. IBAMA. **Onda de rejeitos da Samarco atingiu 663 km de rios e devastou 1.469 hectares de terra**. Portal Ibama.gov., 02 dez. 2015. Notícias. Disponível em <http://www.ibama.gov.br/noticias/66-2015/205-onda-de-rejeitos-da-samarco-atingiu-663-km-de-rios-e-devastou-1-469-hectares-de-terras> . Acesso em: 16 mar.2017.

_____. _____. **Ibama refeita projeto de mineração em MG que teria maior barragem do país**. Portal Ibama.gov., 1 abr. 2016. Notícias. Disponível em <http://www.ibama.gov.br/noticias/58-2016/150-ibama-rejeita-projeto-de-mineracao-em-mg-que-teria-maior-barragem-do-pais> . Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. _____. **Os indígenas no senso demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf . Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. _____. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008 - 2009**. [s.n], 27 ago. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000108.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. MEC. **Divulgação Enem 2014 por escola**. Brasília, 2015. ago. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17991-05082015-apresentacao-enem-por-escola&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 03 dez. 2015.

_____. _____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Cadernos SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. _____. **Mídia & educação: perspectivas para a qualidade da informação: recomendações**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf> . Acesso em: 11 out. 2017.

_____. MPF. **Índice de violência em reserva indígena no MS motiva ação civil pública. Sala de Imprensa – Notícias**, 9 jan. 2018. Indígenas. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ms/sala-de-imprensa/noticias-ms/reserva-de-dourados-tem-maior-taxa-de-suicidios-do-pais-mas-governos-sao-omissos> . Acesso em: 20 jan. 2018.

CALKINS, Norman. **Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores**. Tradução Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo: México, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 10. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

CAPRIGLIONE, Laura. Como a ditadura ensinou técnicas de tortura à Guarda Rural Indígena. **Folha de São Paulo**, 11 nov. 2012. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2012/11/1182605-como-a-ditadura-ensinou-tecnicas-de-tortura-a-guarda-rural-indigena.shtml> . Acesso em: 26 jul. 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo, 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

_____. (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, Fapesp, SMC-SP, 1992.

_____. O futuro da questão indígena no Brasil. **Estudos avançados**. v.8, n.20, p.121-136, 1994.

CARTA DO II FÓRUM NACIONAL de **Educação escolar indígena às autoridades brasileiras**. Disponível em: <http://fnee.org/2016/10/28/carta-do-ii-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena-as-autoridades-brasileiras/> . Acesso em: 12 dez. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Maria Rosário. Índios do sul e extremo-sul baianos: reprodução demográfica e relações interétnicas. In: **Caderno CRH**, v.18, n.43, p.35-55, jan./abr. 2005.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1946.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHOQUEHUANCA, David. **25 Postulados para entender el vivir bien** (manuscrito sin fecha). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/282328983/CHOQUEHUANCA-25-Postulados-Para-Entender-El-Vivir-Bien> . Acesso em: 13 dez. 2016.

CHRISTIAN, Dorothy e FREEMAN, Victoria. The History of Friendship, or Some Thoughts on Becoming Allies. In: Lynne Davis (Ed). **Alliances**: re/envisioning indigenous/non-indigenous relationships. Toronto: University Press, 2010, p.376-390.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: o problema da aceleração temporal. In: **Questões teóricas e formação profissional**. NAGAMINI, Eliana (Org.). Ilhéus: Editus, 2016, p.11-23.

COGO, Denise; OLIVEIRA, Catarina; LOPES, Daniel. Buen Vivir e a crítica ao desenvolvimento: reposicionando a comunicação e a cidadania no pensamento latino-americano. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO - COMPÓS, XXII, Universidade Federal da Bahia, Salvador, jun. 2013. Anais. p.1-16. Disponível em: http://compos.org.br/data/biblioteca_1983.pdf . Acesso em: 01 set. 2017.

COLLET, Celia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In. GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC; SECAD, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.115-153.

COMENIUS, John. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMISSÃO JUSTIÇA E PAZ et. al. **Povos indígenas e ditadura militar**: subsídios à Comissão Nacional da Verdade 1946 – 1988. Relatório Parcial de 20 nov. 2012. Disponível em: https://idejust.files.wordpress.com/2012/12/povos-indc3adgenas-e-ditadura-militar-relatc3b3rio-parcial-30_11_2012.pdf Acesso em: 25. jul. 2017.

CONDORCET, Jean. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

COSTA, Elisângela. Educomunicação e mídiaeducação: um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. In. **Questões teóricas e formação profissional**. NAGAMINI, Eliana (Org.). Ilhéus: Editus, 2016, p.91-107.

COSTA, Hosana. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais**: a organização social Xucuru no processo de retomada. Recife, 2009. 162f. Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Programa de Pós-Graduação em Antropologia – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

COSTA, Vânia. **Os movimentos sociais e a televisão**: em busca de visibilidade. NP COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL - IV ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Intercom, ago./set. 2004. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0323-1.pdf> . Acesso em: 13 jun. 2017. n/p.

CUNNINGHAM, Myrna. Culture: a pillar for development and good living. In. **C & D, UNESCO**, n.9, p.29-33, 2013. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/culture_pilar_development.pdf. Acesso em: 23 dez. 2015.

DANTAS, Beatriz Góes; SAMPAIO, José Augusto; CARVALHO, Maria Rosário. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da.

História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal da Cultura, FAPESP, 1992. p.431-456.

_____. Os índios em Sergipe. In: **Textos para a história de Sergipe.** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe; Banese, 1991. p.19-60.

DAVIDSON, Terry-lynn. Sacred objects, art and nature in a global economy. In: MANDER, & TAULI-CORPUZ (Eds.). **Paradigm wars: indigenous peoples' resistance to globalization.** San Francisco: Sierra Club Books, 2006. p.115-120.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v.1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEUS, José de; CASTRO, Henrique. Protagonismo político, etnodesenvolvimento e processos de reterritorialização de comunidades quilombolas, em curso no Vale do Jequitinhonha. In: LIMA, Ismar Borges (Org.). **Etnodesenvolvimento & gestão territorial: comunidades indígenas e quilombolas.** Curitiba: CRV, 2014, p.141-153

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Ática, 2007.

DINIZ, Raphael e TUBALDINI, Maria Aparecida. O uso da biodiversidade local e da agroecologia na recuperação de áreas degradadas em territórios quilombolas nos municípios de Minas Novas e Chapada do Norte, Vale do Jequitinhonha. **Ateliê Geográfico.** v.5, n.2, p.123-153, 2011.

DITADURA CRIOU CADEIAS PARA ÍNDIOS COM TRABALHOS FORÇADOS E TORTURAS. Reportagens: André Campos. Produzido por Agência Pública, s/d. 1

Documentário. (14min43s), son., color., digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FwSoU3r1O-Q&t=73s> . Acesso em: 05 out. 2017.

DOEBBER, Michele; PATRÍCIA, Brito. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. In: ANPED SUL, 10, Florianópolis, 2014. **Banco de Dados.** Rio de Janeiro: ANPED, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/558-0.pdf . Acesso em: 16 mar. 2016.

DUNCAM, Barry (Org.). **Media literacy resource guide.** Ministry of Education of Ontario Publications Branch: The Queen's Printer, 1989.

_____. **Mass media & popular culture**, Version 1. Toronto: Harcourt Brace Canada, 1988.

EBC. **Escolas familiares agrícolas estão entre as melhores instituições privadas do país.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/escolas-familiares-agricolas-estao-entre-melhores-instituicoes-privadas-do-pais> . Acesso em: 26 dez. 2015.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1977.

ENNE, Ana Lucia. “E daí?”, “pronto falei”, “confesso”: artimanhas discursivas de qualificação e desqualificação do gosto e da distinção. **PragMATIZES**, v.4, n.6, mar. 2014. Disponível em: <http://www.pragmatizes.uff.br/revista/index.php/ojs/article/view/54>. Acesso em: 02 jul. 2017.

ERASMUS, Desiderius. **De pueris (Dos meninos) e a civilidade pueril**. São Paulo: Editora Escala, s/d.

ESTEVA, Gustavo. From the Bottom-up: new institutional arrangements in Latin America. In: **Development**, v.53, n.1, p.64-69, mar. 2010. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1057/dev.2009.80#citeas> . Acesso em: 25 jul. 2017.

FAO. **Escasez de água**: uno de los grandes retos de nuestro tempo, 12 apr. 2017. Disponível em <http://www.fao.org/zhc/detail-events/es/c/880888/> . Acesso em: 23 nov. 2017.

FÁVERO, Claudenir et al. Formação em agroecologia nos vales do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA, 1, Recife, 2016. **Cadernos de Agroecologia**. Recife: ABA Agroecologia, 2016. p.1-15.

_____. IFAD; WFP. The state of food insecurity in the world: the multiple dimensions of food security. Rome: FAO, IFAD, WFP, 2013. Disponível em: <http://www.fao.org/docrep/018/i3434e/i3434e.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, George et al. Influencing government decision maker through facilitative communication via community – produced videos: the case of remote aboriginal communities in Northwestern Ontario, Canada. In: **Journal of Rural an Community Development**, v. 4, n.2, p.19-38, 2009

FISCHLER, Claude. Gastro-nomie et gastro-anomie. **Communications**, v.31, p.189-210, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FRANCESCHINI, Thaís. **O direito à alimentação adequada e à nutrição do povo Guarani e Kaiowá**: um enfoque holístico. Brasília: FIAN Brasil, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERAQUE, Eduardo. **Região do descobrimento é a campeã de desmatamento, mostra relatório.** Folha de São Paulo, 29 maio. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2017/05/1887871-regiao-do-descobrimento-e-a-campea-de-desmatamento-mostra-relatorio.shtml> . Acesso em: 26 jul. 2017.

GLACKEN, James. **Promising practices for food security:** draft summary report. Ottawa: First Nations and Inuit Health Branch - Health Canada, 2008.

GONÇALVES, Marco Antonio. **O Real imaginado:** etnografia, cinema e surrealismo em Jean Rouch. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

GOVERNMENT OF CANADA. Statement of apology – to former students of indian residential schools. Indigenous and Northern affairs Canada, 12 jun. 2008. Disponível em: <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1100100015644/1100100015649> . Acesso em: 26 dez. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere 2.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPIONI, Luiz Donisete. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, 2008. 240p. Tese de Doutorado (Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/pt-br.php> . Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC; SECAD, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.39-68.

GUEDES, Cristiano. Terceiro Encontro de Pajés. **Itambacuri News**, jan, 2015. Capa.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, DAVID; CHEN, KUANG-Hsing (Eds.) **Critical dialogues in cultural studies.** New York: Routledge, 1996. p.263-275.

HERBART, Johann. **Pedagogia geral.** Tradução Judwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERMAN, Edward; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing consent:** the political economy of the mass media. New York: Pantheon Books, 1988.

IRVING, Marta. Sustentabilidade e o futuro que não queremos: polissemias, controvérsias e a construção de sociedades sustentáveis. In: _____. **Sinais Sociais.** Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, v.9, n.26, set-dez. 2014. p.11-36.

JAMIESON, Roberta. Canada's original promise: Still waiting to be realized. **CBC Radio, Ideas**, 23 maio 2017. Disponível em <http://www.cbc.ca/radio/ideas/canada-s-original-promise-still-waiting-to-be-realized-1.4185851> . Acesso em: 25 Jul. 2017.

JOLLS, Tessa e WILSON, Carolyn (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. **Journal of Media Literacy Education**, v. 6, n. 2, 2014. p.68-78. Disponível em: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol6/iss2/6/> . Acesso em: 24 nov. 2017.

KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, v.14. n.63, p.5-9, jul./set. 1994.

KAMERER, David. Media Literacy. **Communication Research Trends**, v.32, n.1, 2013. Disponível em: http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=communication_facpubs . Acesso em: 24 nov. 2017. Loyola University Chicago.

KARIRI, Rafael; COSTA, Suzane. Conversações sobre povos indígenas em práxis autobiográficas. **Pontos de Interrogação**, v.4, n.2, p.85-98, 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **The falling sky**: words of a Yanomami shaman. Translated by Nichollas Elliott and Alison Dundy. London: Harvard University Press, 2013.

KOPPLIN, Elisa.; FERRARETTO, Luiz. **Assessoria de imprensa**: teoria e prática. 4.ed. Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto, 2001.

KUHNLEIN, Harriet. Message from the chair. In: **Aboriginal food security in Northern Canada**: an assessment of the state of knowledge - Expert panel on the state of knowledge of food security in Northern Canada. Ottawa: Council of Canadian Academies, 2014, p.vii-viii.

KUNSCH, Margarida. **Relações públicas e modernidade**: novos paradigmas na comunicação organizacional. São Paulo: Summus, 1997.

LAPIERRE, Jean-William. Prefácio. In: POUTIGNAT e STREIFF-FENART. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998. p.9-14.

LARA, Maurício et al. Índio Pankararu sonha com resgate da cultura perdida. **Hoje em Dia** (Lux Clipping Impresso), 16 nov.1998. Minas.

LATOUR, Bruno. The Berlin key or how to do words with things. In: GRAVES-BROWN, Paul (Ed). **Matter, Materiality and Morden Culture**. London: Routledge, 2000. p. 10-21.

LEFF, Enrique. **Aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

_____. **Aventuras da epistemologia ambiental:** da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução Gloria Maria Vargas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LEONEL, Mauro. O uso do fogo: o manejo indígena e a piromania da monocultura. **Estudos Avançados**, 14, n.40, 2000, p.231-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a19.pdf> . Acesso em: 20 out. 2017.

LÉVI - STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido - Mitológicas 1**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **O Pensamento Selvagem**. Tradução Maria Celeste da Costa e Souza; Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

LIBERATO, Rita Simone. Comunicação para a Cidadania: Ecos de um plano de comunicação para comunidades sergipana. **Razon y Palabra**, v.18, n1_86, p.103-119, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/180/228>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____; ROCHA, Cecília. Mangutando Culturas: indígenas construindo segurança alimentar no Vale do Jequitinhonha. **Ateliê Geográfico**, v.6, n.3, p.95-112, out. 2012.

_____. **“We do not live for material things.” Indigenous culture and food security in Brazil:** The case of the Cinta Vermelha-Jundiba village. 2009. Video Project. (Master's in Communication) – Communication and Culture Joint Program, York University - Ryerson University, Toronto, 2009.

_____. **The meeting of Brazilian and Canadian indigenous youth**. Toronto: CSFS, 2007. Disponível em: https://www.ryerson.ca/content/dam/fsbra/docs/Rita%27s%20ppt%20JAN_FINAL.pdf. Acesso em: 17 jun. 2014.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOPES, Edineia. **Conhecimentos Bakari cotidianos e conhecimentos químicos escolares:**

perspectivas e desafios. 2012. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras:** manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 2009.

LUCIANO BANIWA, Gersem. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa; LACED, 2013.

_____. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Brasília, 2011. 369f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2011.

_____. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; SECAD; Museu Nacional; LACED, 2006.

_____. **Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar:** experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2006. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/5522?mode=full> . Acesso em: 15 mar. 2015.

MACAS, Luís. Amautawasi Quechuan University. In: MANDER, Jerry & TAULI-CORPUZ, Victoria (Eds.). **Paradigm wars:** indigenous peoples' resistance to globalization. San Francisco: Sierra Club Books, 2006, p.41-45.

MACHADO, Jurema. Gênero e mulheres indígenas no Nordeste. In: LEAL, Caroline; ENEIDA, Heloisa; ANDRADE, Lara (Orgs.). **Guerreiras:** a força da mulher indígena. Recife: CCLF, 2012, p.30-31.

MAHER, Terezinha. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC; SECAD, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.11-37

MANCE, Euclides. **A Revolução das redes:** a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Curitiba: IFIL, 1998. Disponível em: <http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/rede.htm> Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. **A Revolução das redes:** a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Petrópolis: Vozes, 1999.

MANDER, Jerry. Introduction: globalization and the assault on indigenous resources. In: _____, & TAULI-CORPUZ (Eds.). **Paradigm wars:** indigenous peoples' resistance to globalization. San Francisco: Sierra Club Books, 2006, p. 03-10.

MANINHA XUCURU-KARIRI. Direção do vídeo: Bruno Pacheco de Oliveira. Coordenação do Projeto Educação Superior de Indígena no Brasil - Antonio Carlos de Souza Lima. Rio de Janeiro: LACED/MN/UFRJ. CNPq – FAPERJ-Ford Foundation, – Digital (8min38s), son., color 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=32yYmfDmti8>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** Tradução Maria Immacolata Vassalo de Lopes; Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.6, n.18, p.51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860> . Acesso em: 15 nov. 2017

MARTINO, Luiz. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, Antonio; ____; FRANÇA, Vera (Orgs.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.11-25.

MARTINS, Marta Terezinha. **Diálogo e interações face a face na comunicação interna: um estudo da oralidade nas organizações**, 2012. 291f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012.

MASTERMAN, Len. **Teaching about television**. London: Macmillan, 1980.

MATOS, Ralfo; VELLOSO, André. Formação histórica da rede de cidades do vale do Jequitinhonha. **Cadernos do Leste**, v.1, n.1, p. 56-76, dez.2008.

MATTA, Priscilla. Dois elos da mesma corrente: os rituais da corrida do imbu e da penitência entre os Pankararu. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n.18, p.165-180, 2009.

MATTOS, Kleber e MONTE, Nietta. O estado da arte na formação de professores indígenas no Brasil. In: DONIZETE GRUPIONI, Luiz (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD, 2006.

MENEZES, Ana Luísa e BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

MERIAM, Lewis. **The problem of indian administration**: report of a survey made at the request of Honorable Hubert Work, Secretary of the Interior, and submitted to him, February 21, 1928. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1928. Disponível em: https://www.narf.org/nill/documents/merriam/b_merriam_letter.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

MINTZ, Sidney. Comida e antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], v.16. n.47, p.31-42, 2001.

MOLISSON, Bill. **Permaculture: a practical guide for a sustainable future**. Washington: Island Press, 1990.

MONTEIRO, Leonardo. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS, Sessão 224.1.53.O, Brasília, 2007. **DETAQ**. Brasília, 30 ago.2007. p.60-69.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. 2.ed. Tradução de Branca Rumina. Lisboa: Portugália Editora, s/d.

MORAES, Geórgia; ASSUMPÇÃO, Regina. Publicidade para crianças agrava obesidade infantil. **Agência Câmara Notícias**, 21 mar. 2014. Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/SAUDE/464270-PUBLICIDADE-PARA-CRIANCAS-AGRAVA-OBESIDADE-INFANTIL,-DIZEM-ESPECIALISTAS.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MORAN, Ry. **Rights and reconciliation**. The Guardian, Jun. 1st 2017. Disponível em <http://www.canadashistory.ca/Explore/First-Nations,-Inuit-Metis/Rights-and-Reconciliation>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo**: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e África do Sul. São Paulo: Unesp, 2004.

MULHERES MANGABEIRAS. Direção: Rita Simone. Produzido pela Associação das Catadoras de Mangaba de Indiaroba, 2011. 1 Vídeo Participativo (28min), son., color., digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dq84PMNV9-0> . Acesso em: 10 mar. 2015.

NEVES, Paulo S.C. A figura do outro: uma comparação entre os discursos sobre minorias sociais no Brasil e na França a partir dos debates sobre ações afirmativas. **Tomo**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, n.22, p.31-51, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/1593> . Acesso em: 28 jul. 2016.

NEW ZEALAND PARLIAMENT. **Te Awa Tupua (Whanganui River Claims Settlement) Government Bill 129-2**. 20 mar. 2017. Disponível em: <http://www.legislation.govt.nz/bill/government/2016/0129/latest/DLM6830851.html?src=qs> . Acesso em: 20 jul. 2017.

NOBRE, Miriam; HORA, Karla. **Atlas de las mujeres rurales de América Latina e Caribe**: “al tempo de la vida e los hechos”. Santiago: FAO, 2017.

NOBREGA, Camila. **Canal iBase**, 19 set. 2014. Entrevista a Francisco Menezes: a luta agora é pela alimentação adequada. Rio de Janeiro, 19 set. 2014. Disponível em: <http://www.canalibase.org.br/a-luta-agora-e-pela-alimentacao-adequada/> Acesso em: 16 dez. 2014.

NOTIMIA. **Agencia de Noticias de Mujeres Indígenas y Afrodescendientes**. 13 jan. 2018. n/p. Disponível em <http://notimia.com/mujer-indigena-fundamental-para-erradicar-el-hambre-y-malnutricion-en-al-y-caribe/> . Acesso em: 15 jan. 2018.

O’ REILLY, Heather B. **Guide to Canadian aboriginal education resources**. Kingston: Queen’s Education Library, s/d. Disponível em: <http://education.chiefs-of-ontario.org/upload/documents/resources/arts/educational-resources-in-aboriginal-arts.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2015.

OGAN, Christine. **Communication and culture**. In: KAMALIPOUR, Yahya, (Ed), Global Communication. 2. ed. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth, 2006, p.293-318.

OKHÁ – KAHAB: CASA DA CURA SAÚDE E HARMONIA. Direção: Rita Simone. Produzido pelas lideranças da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, 2014. 1 Vídeo Participativo (15 min), son., color., digital. Disponível em <https://vimeo.com/249962195> . Acesso em 22 dez. 2017.

OLIVEIRA, Bruno. **Mídia índio(s): comunidades indígenas e novas tecnologias da comunicação**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2014.

ONU. **Pesticidas matam 200 mil pessoas por intoxicação aguda todo ano, alertam especialistas**. Publicado em 10 mar. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesticidas-matam-200-mil-pessoas-por-intoxicacao-aguda-todo-ano-alertam-especialistas/>. Acesso em: 2. set. 2017.

_____. **Relatório da missão ao Brasil da relatora especial sobre os direitos dos povos indígenas**. 8 ago. 2016. Disponível em: <http://unsr.vtaulicorpuz.org/site/images/docs/country/2016-brazil-a-hrc-33-42-add-1-portugues.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. 107ª Sessão Plenária, 13 set. 2007. Rio de Janeiro: UNIC, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ESCRITÓRIO DO BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 23 dez. 2015.

OROZCO, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. Petrópolis: Paulinas, 2014.

OSAVA, Mario. Colonisation made us poor, say indigenous peoples. **InterPress Service**, 15 jan. 2010. Disponível em: <http://www.ipsnews.net/2010/01/brazil-colonisation-made-us-poor-say-indigenous-peoples>. Acesso em: 17 jul. 2016.

PAIVA, Marcelo Rubem. Índios se agrupam em favela de São Paulo. **Folha de São Paulo**, 02 mar. 1997. Cotidiano. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff020321.htm>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PANKARARU, Alexandre; et al. Apresentação. In: OLIVEIRA, Bruno. **Mídia índio(s): comunidades indígenas e novas tecnologias da comunicação**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2014.

_____, Cleonice. **Os desafios do professor-educador na (re)construção de novos caminhos para o ensino fundamental e médio: educação formação e transformação**. 2014. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas)-Universidade Federal de Minas Gerais, Araçuaí, 2014.

PANKARARU, To'ê. **Olhando o passado para construir o futuro**. 2004. 16f. Memorial (Formação de Professores Indígenas). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, UFMG, FUNAI, Parque Estadual do Rio Doce, Minas Gerais, 2004.

PARAÍSO, Maria Hilda. Os botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura; FAPESP, 1992, p.413-430.

PATAXÓ E PANKARARU EM TORONTO. Direção: Gabi Veras. Produzido pela Ryerson University/CSFS. Roteiro: Rita Simone e Marcelo Paolinelli. Edição: Rita Simone, 2007. 1 DVD (27min), son., color.

PEREIRA, Carmem. Configurações do movimento indígena na ambiência comunicacional contemporânea. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38, Rio de Janeiro, 2015. **Anais**. Rio de Janeiro: Intercom, set. p. 1-13. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/indiceautor.htm> . Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. **Processos comunicacionais Kaingang**: configurações e sentidos da identidade cultural, memória e mídia em perspectiva histórica. 2010. 273f. Tese (Doutorado em Comunicação)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PERUZZO, Cicilia. La comunicación en los movimientos sociales y el derecho a la comunicacion: senñales de um derecho de ciudadanía de quinta generación. **Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital**. v.5, n.2, p.8-36, 2016.

_____. Análise de uma experiência de pós-graduação em comunicação popular, comunitária e alternativa no Brasil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2016, n/p.

_____. Movimentos sociais, redes virtuais e mídia alternativa no junho em que “o gigante acordou” (?). **Matrizes**, v.7, n.2, p.73-93, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/viewFile/69407/71976> . Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, Brasília, 2006. **Anais**. Brasília: Intercom, set. p.1-17. Disponível em: <http://www.unifra.br/professores/rosana/Cicilia+Peruzzo+.pdf> . Acesso em: 20 jul. 2017.

PESTALOZZI, Johann. **Cartas sobre educación infantil**. Estudio preliminary y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Editora Tecnos, 2006.

PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL. [S.L.]: Colegiado Territorial, APTA, SDT, MDA, nov. 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio057.pdf . Acesso em: 27 jul. 2017.

POEL, Francisco van der. **Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil**. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

POSEY, Darrel. Indigenous Ecological Knowledge. In: MANDER, & TAULI-CORPUZ (Eds.). **Paradigm wars: indigenous peoples' resistance to globalization**. San Francisco: Sierra Club Books, 2006. p. 25 – 27.

POTIGNAT, Philippe e STREIFF – FERNAT, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

POVOS INDÍGENAS E A DITADURA MILITAR. Canal Futura. 15 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0jtsGSSxFs> Acesso em: 10 nov. 2017.

PUNGENT, John. **Media education and the jesuit secondary school**. London: Centre for the Study of Communication and Culture, 1985.

QUARRY, Wendy. **The fogo process: an experiment in participatory communication**. MA Thesis. Guelph: University of Guelph, 1994.

READING, Charlotte e WIEN, Fred. **Health inequalities and social determinants of aboriginal people's health**. Prince George: National Collaborating Centre for Aboriginal Health. Prince George: University Way, 2009.

REIS, Lucas. Refrigerante e doce provocam epidemia de diabetes em índios de MT. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 dez. 2015. Cotidiano. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/08/1666360-xavantes-trocam-dieta-tradicional-por-refrigerante-e-pao-de-forma-no-mt.shtml?cmpid=twfolha> Acesso em: 26 dez. 2015.

RELATÓRIO CICODE Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba – Universidad de Granada Araçuaí: 2015.

RELATÓRIO DO DIAGNÓSTICO POLITRANSDIMENSIONAL EM SANS COM OS POVOS INDÍGENAS. Belo Horizonte: CONSEA MG, FGB, Governo de Minas, 2009.

Disponível em <https://slidex.tips/download/projeto-centro-de-referencia-em-segurana-alimentar-e-nutricional> . Acesso em: 02 ago. 2017.

RESSURREIÇÃO, Sueli; SAMPAIO, Sonia. Jovens indígenas nas universidades brasileiras: alguns aspectos históricos e interculturais. **Revista Brasileira da História da Educação**. v.15, n.3 (39), p.109-139, set./dez. 2015.

RIBAS, Dulce; ZORZATTO; José Roberto; PHILIPPI Sonia Tucunduva. Nutrição e saúde infantil em uma comunidade indígena Teréna, Mato Grosso do Sul, Brasil. **Cadernos Saúde Pública**, v. 17, n. 2, p. 323 – 331, 2001.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROCHA, Cecília; BURLANDY, Luciene; MAGALHÃES, Rosana. Segurança alimentar e nutricional: perspectivas, aprendizados e desafios para as políticas públicas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

_____.; LIBERATO, Rita Simone. Food Sovereignty for Cultural Food Security: the case of an indigenous community in Brazil. **Food, Culture and Society**, London, v. 16, n. 04, p. 589-602, dez. 2013.

RODRIGUEZ, Clemencia. **Fissures in the mediascape: an international study of citizens' media**. Cresskill: Hampton Press, 2001.

RODRIGUEZ-GOMEZ, Guadalupe. The debate over food sovereignty in Mexico. In: **FOOD SOVEREIGNTY: A CRITICAL DIALOGUE INTERNATIONAL DIALOGUE**, 1., 2013, Connecticut. Conference paper. Connecticut: Yale University, 2013. p.1-36. Disponível em: https://www.iss.nl/sites/corporate/files/36_RodriguezGomez_2013.pdf . Acesso em: 10 fev. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução e notas Sérgio Milliet. 3.ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

ROY, Chandra K. Indigenous women: a gender perspective. **Journal of Aboriginal Policy Research Consortium International**, n.1, 2004. p. 3-38. Disponível em: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1250&context=aprci> . Acesso em 10 já. 2018.

SAID. Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Vinicius. **Aldeia Cinta Vermelha – Jundiba, Araçuaí – MG**. Seropédica, 2015. 26 f. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina Antropologia e História, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v.20, n.2, p.71-79, jul./dez. 1995.

SEGURANÇA ALIMENTAR E CULTURA INDÍGENA NO BRASIL. Direção: Rita Simone. Produzido pelas lideranças da aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, 2009. 1 Vídeo Participativo (34

min), son., color., digital. Disponível em <https://vimeo.com/33308930> Acesso em: 10 dez. 2017.

SEMENTES DO VALE. Direção: Rita Simone. Produzido por Cecília Rocha, 2008. 1 DVD (28min), son., color., DVD.

SHIVA, Vandana. TRIPS agreement: from the commons to corporate patents of life. In MANDER, Jerry & TAULI-CORPUZ, Victoria (Eds.), **Paradigm wars: indigenous peoples' resistance to globalization**. San Francisco: Sierra Club Books, 2006. p.81-84.

SILIPRANDI, Emma. A alimentação como um tema político das mulheres. In: ROCHA, Cecilia; BURLANDY, Luciene; MAGALHÃES, Rosana (Orgs.). **Segurança Alimentar e Nutricional: perspectivas, aprendizados e desafios para as políticas públicas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p.187-198.

SILVA, Ana Assunção. **Processos participativos na produção audiovisual: o caso do vídeo mulheres mangabeiras**, de Sergipe. São Cristóvão, 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social)-Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SILVA, Beatriz. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: ensino de história e cultura dos povos indígenas**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13941&Itemid= .Acesso em: 10 abr. 2015.

SINGER, Paul. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, Boaventura (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002. p. 83-129.

SNOWDEN, Donald. Eyes see, ears hear. In: RICHARDSON, Don & PAISLEY, Lynnitia (Orgs.). **The first mile of connectivity: advancing telecommunications for rural development through a participatory communication approach**. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 1998, p.60–73.

SOARES, Geralda. **Na trilha guerreira dos Borun**. Instituto Metodista Isabela Hendrix: Belo Horizonte, 2010.

_____. **Olhando o passado e construindo o bem viver na Aldeia Cinta Vermelha Jundiba**. Diamantina, 2012. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero, Raça e Etnia). Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

SOARES, Ismar. Caminos de la educomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos. In. **Nómadas**. Universidad Central – Colômbia, n.30, p.194-207, abr., 2009.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação e Educação**. n.23, p.16-25, jan./abr. 2002.

SOLIDARIUS. **Biografia de Euclides André Mance**. Disponível em <http://www.solidarius.com.br/mance/wp/biografia/> Acesso em: 09 nov. 2017.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. Prefácio: Domesticando a educação, manejando o mundo. In: LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo do mundo**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

_____.; BARROSO - HOFFMAN, Maria. Universidade e povos indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade para o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____; _____. (Orgs.). **SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E DIREITOS CULTURAIS DIFERENCIADOS**. Trilhas do Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007. p.5-33. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2016.

SOUZA, Deodato. **Todas as aves do Brasil**: guia de campo para identificação. Feira de Santana: Dall, 1998.

SPENCER, Herbert. **Da educação moral, intelectual e physica**. Porto: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1903.

SPIGELMAN, Jim. Film as social action tool. *The Australian Quaterly*, v.41, n.2, p.74-80, Jun. 1969.

STIEGMAN, Martha. **In the same boat?** Exploring treaty rights, resource privatization, community Resistance, and Mi'Kmaq/non-native solidarity in Bear First Nation, through video-based participatory research. 2011. 137f. Dissertation (PhD Special Individualized Program). Concordia University. Montreal, Canada, 2011.

TASSINARI, Antonella; GOBBI, Izabel. Políticas Públicas e Educação para e sobre Indígenas. In: 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. 2008, Porto Seguro. Disponível em http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalho_s/GT%2007/isabel%20gobbi.pdf . Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **No bom da festa**: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.

TAULI-CORPUZ, Victoria. The prospect ahead. In MANDER, Jerry & _____ (Eds.), **Paradigm wars**: indigenous peoples' resistance to globalization. San Francisco: Sierra Club Books, 2006. p.211-219.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TOLEDO, Victor. A agroecologia é uma revolução epistemológica – Diana Quiroz entrevista Victor Toledo. **Agriculturas**, v.13, n.1, mar. 2016.

TORTOSA-MARTINEZ, Juan; CAUS, Núria; MARTINEZ-ROMAN, Maria Asunción. Vida Triste y buen vivir según personas adultas mayores Otavalo, Ecuador. In. **Convergência. Revista de Ciências Sociais**, v.21, n. 65, p. 147-169, mayo-ago. 2014. Toluca: Universidade Autônoma do México. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10530175006.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2017.

TUGNY, Rosângela e QUEIROZ, Ruben. **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TUPINAMBÁ, Renata. Etnomídia, uma ferramenta para comunicação dos povos originários. **Brasil de Fato**, 11 ago. 2016. Soberania, n/p. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/14/brasil-de-fato-pr-edicao-12/> Acesso em: 15 Jan. 2018.

TURINO, Célio. Prefácio. In: ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

UN-HLTF. Force on the global food security crisis, Roundtable 1: Monitoring and analysis of progress with the Implementation of short-, medium- and long-term measures, Roundtable Documentation. In: HIGH LEVEL MEETING ON FOOD SECURITY FOR ALL, Madrid, 2008. Disponível em: <http://www.un.org/en/issues/food/taskforce/establishing.shtml> Acesso em: 25 mar. 2016.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-educación**, coordenadas abordajes, travesías. Bogotá: Universidad Central, 2000. p.ix-xxiii.

VALE DA MISÉRIA. **Folha de São Paulo**. 7 maio. 1995. Brasil. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/07/brasil/1.html> . Acesso em: 15 jul. 2017.

WALSH, Catherine. Development as *buen vivir*. Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. In: **Development**, v.53, n.1, p.15-21, 2010. Disponível em: http://www.desenredando.org/public/varios/2011/Walsh_Development_as_Buen_Vivir.pdf . Acesso em: 10 out. 2017.

WARREN, Jonathan. **Racial revolutions: antiracism and indian resurgence in Brazil**. Durham: Duke University Press, 2001.

WE DO NOT LIVE FOR MATERIAL THINGS – FOOD SECURITY AND INDIGENOUS CULTURE IN BRAZIL. Director Rita Simone. Produced by Cinta Vermelha-Jundiba village. Toronto: The Ryerson and York University University Joint Communication and Culture Graduate Masters and PhD Program, 2009. Digital (38min), son., color, subtitles in English. Disponível em: <https://vimeo.com/33308930> . Acesso em 16 mar. 2016.

WILLOWS, Noreen. Determinants of healthy eating in aboriginal peoples in Canada. In. **Canadian Journal of Public Health**, 96 (supplement 3), p.S32-S36, 2005. Disponível em <http://journal.cpha.ca/index.php/cjph/article/view/1503>. Acesso em: 16 mar. 2016.

APÊNDICE A – VÍDEOS PARTICIPATIVOS A MÃO DO PAJÉ E OKHÁ KAHAB